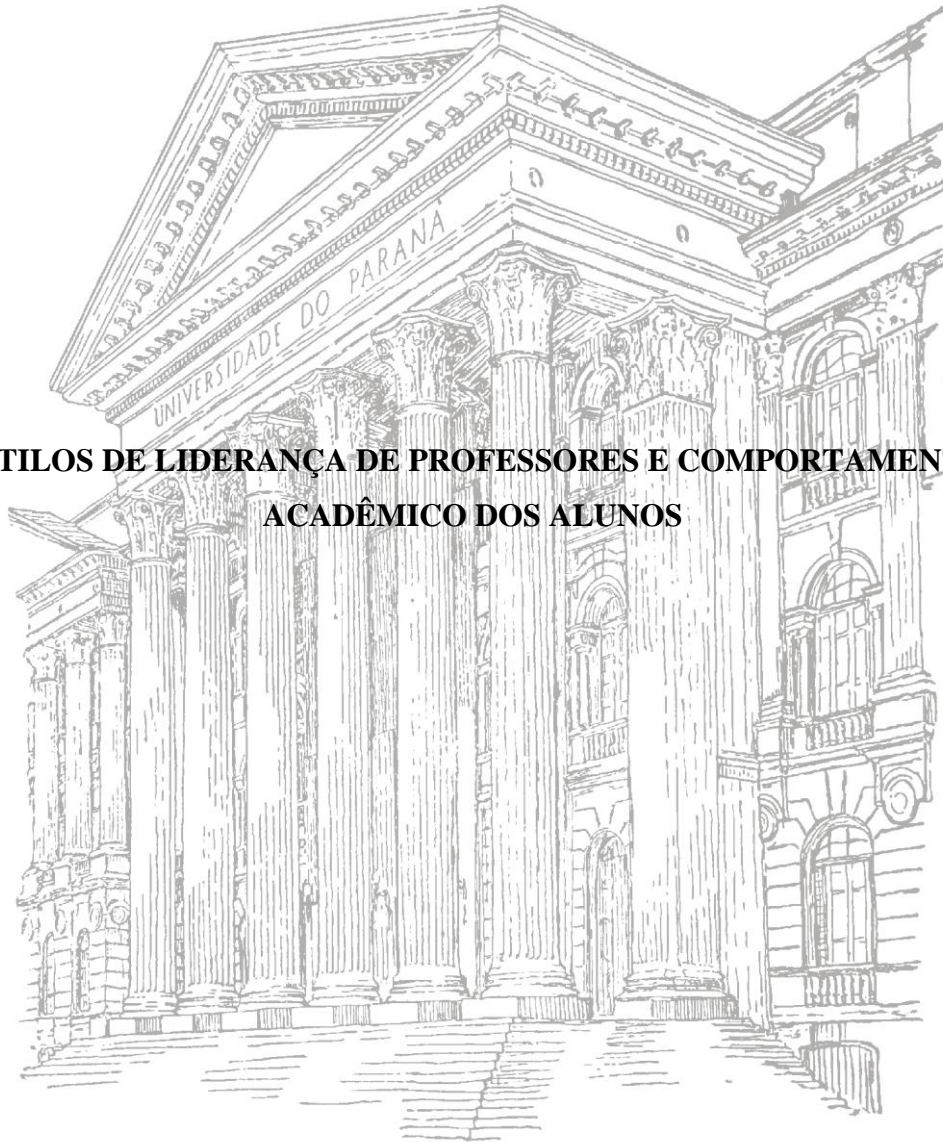


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANGELA DE FREITAS DIAS

**ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES E COMPORTAMENTO
ACADÊMICO DOS ALUNOS**



CURITIBA

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANGELA DE FREITAS DIAS

**ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES E COMPORTAMENTO
ACADÊMICO DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Suzane Schmidlin Löhr

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

D541e Dias, Mariangela de Freitas
Estilos de Liderança de Professores e Comportamento
Acadêmico dos Alunos. / Mariangela de Freitas Dias. –
Curitiba, 2016.
116 f.

Orientadora: Profª Drª Suzane Schmidlin Löhr.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Relação Professor-Aluno. 2. Formação Docente.
I. Título.

CDD 379.81



PARECER

Defesa de Dissertação de Mariangela de Freitas Dias para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Suzane Schmidlin Löhr, Prof.^a Dr.^a Ana Paula Viezzer Salvador, Prof.^a Dr.^a Marcia Mello Bertola, Prof.^a Dr.^a Lídia Natália Dobrianskyj Weber, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES E COMPORTAMENTO ACADÊMICO DOS ALUNOS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Suzane Schmidlin Löhr	<i>Suzane S. Löhr</i>	<i>Aprovada</i>
Prof. ^a Dr. ^a Ana Paula Viezzer Salvador	<i>Ana P. Salvador</i>	<i>Aprovada</i>
Prof. ^a Dr. ^a Marcia Mello Bertola	<i>M. Mello Bertola</i>	<i>Aprovada</i>
Prof. ^a Dr. ^a Lídia Natália Dobrianskyj Weber	<i>Lidia N. Weber</i>	<i>Aprovada</i>

Curitiba, 16 de março de 2016.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós Graduação em Educação
Matrícula: 125750

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todas as professoras e aos professores que passaram pela minha trajetória acadêmica, e às que participaram tão prontamente dessa pesquisa. Foram tantos os que me marcaram e me trouxeram até aqui... Vocês foram não apenas a ponte, mas o laço que eu construí com o amor pelo conhecimento. Que este trabalho permita que mais belos laços entre professores e alunos sejam existentes e resistentes!

AGRADECIMENTOS

“Não importa se o que fazemos é pouco ou pequeno, importa que nossas palavras e ações carreguem a força de nossos sentimentos”. Essa frase foi direcionada a mim, pela minha professora da 4ª série. Eu gostava muito dela, mas lembro que não entendi o que a frase queria dizer. Hoje, entendo perfeitamente, e ela me descreve muito bem. Então, meu primeiro agradecimento vai para a professora Valdete (que muito provavelmente não se lembrará de mim), que conseguiu enxergar numa menininha de 10 anos, os maiores desejos que eu, mesmo com toda a perspicácia infantil, não consegui entender. Hoje entendo e sou grata, tive alguém que ouviu o que eu não sabia dizer, e me disse o que eu precisava ouvir.

Preciso agradecer imensamente também as professoras e os alunos participantes dessa pesquisa. Sem vocês, esse processo todo teria sido muito mais difícil. Agradeço a confiança, a recepção e a acolhida, que me propiciaram fazer uma coleta de dados tranquila e minuciosa. Obrigada por me permitirem participar um pouquinho do seu dia a dia na sala de aula, esse trabalho só foi possível pela participação de vocês, muito obrigada!

Na verdade eu tive sorte, porque fui criada por uma professora: não de profissão, mas me ensinou tanto que não consigo imaginar como teria aprendido a lidar com a vida sem ela: minha maravilhosa mãe, a famosa Dona Maria. Todos os obrigadas do mundo nunca seriam suficientes para fazer jus ao que essa mulher representa na minha vida. Só posso dizer obrigada por ser quem é, e por me fazer sentir sempre a filha mais sortuda do mundo!

Não poderia deixar de agradecer também, as minhas irmãs, Elizangela, Rosane e Rosilaine, que, sempre me dizendo “não sei como você gosta de estudar tanto!” nunca duvidaram do meu potencial e sempre acreditaram que eu poderia ir muito além. Obrigada hoje e sempre por todo o apoio!

Também preciso agradecer as minhas queridas amigas, Melânia, Bianca, Joice e Kayanna, por me ouvirem lamentar do quão cansada eu estou, por torcerem por mim desde sempre, e por acreditarem que eu posso mais, mesmo quando eu acho que não vou mais conseguir. Vocês fizeram muita falta nesses dois anos! Obrigada mesmo por toda a força!

Agora vem um agradecimento que eu fico muito feliz em fazer, pois só posso escrever isso, pois tivemos o prazer de trabalhar juntas: Kátia, minha amiga querida, muitíssimo obrigada por tudo! Você não tem noção do quanto fico feliz em saber que você foi minha dupla nesses dois anos difíceis. Tenha certeza que sem você, esse período teria sido mais difícil, cansativo, pesado e sem graça. Obrigada por todo o apoio, pelas conversas, pelos momentos descontraídos, pela partilha de conhecimento e por estar sempre disponível para ajudar. Conte sempre comigo, que venham muitas outras parcerias, pois nós somos um ótimo time! Que bom que nos encontramos nessa caminhada louca do mestrado!

Quero aproveitar pra agradecer também à Suellen, não apenas por ter disponibilizado seu tempo para me ajudar na categorização dos comportamentos que eu ia estudar, mas também por compartilhar comigo as tantas angústias que vivemos nesse mundo acadêmico e na vida. Sempre é bom saber que eu posso contar com você! E por isso agradeço também à Juliana, pelos desabafos no meio do caminho que tornam a caminhada mais leve. Obrigada Ju!

Agradeço também a minha orientadora, a prof^a Dr. Suzane S. Lohr, pela confiança no meu trabalho, pelas supervisões e orientações que tornaram meu trabalho melhor. E à banca examinadora: Ana Paula Viezzer, Lídia Weber e Márcia Mello. As contribuições de vocês na qualificação foram de tamanha importância para a conclusão desse trabalho! E obrigada por me fazerem perceber, mesmo diante dos ajustes, que eu estou indo no caminho certo.

E eu não podia deixar de agradecer a minha querida, eterna professora, Sulliane Freitas. Das tantas coisas que eu aprendi com você, a que mais fez diferença pra mim nesse trabalho, foi a percepção de que metade do processo de aprendizagem se faz da relação professor-aluno. E isso eu pude viver sendo sua aprendiz. Então eu só posso dizer obrigada, muito obrigada! Quando eu crescer, quero ser como você!

E por último, mas com certeza um dos mais importantes, eu preciso agradecer meu amor, Cassiano, que não apenas me aguentou sendo chata, estando ocupada, ansiosa ou irritada, mas também me apoiou, me amou, e segurou a minha mão em momentos difíceis (que a propósito está dormindo agora, cansadíssimo, depois de ter me ajudado a arrumar as normas desse trabalho. O que seria de mim sem você?). Só posso te agradecer por acreditar em mim, não me deixar cair, e por me amar sempre. Como é bom ter você aqui! Obrigada, infinitamente obrigada por tudo!

E um obrigada à CAPES, é claro, por permitir, financeiramente, que eu pudesse realizar essa pesquisa.

“Vocês são espécies interessantes, uma mistura interessante, são capazes de sonhos tão bonitos e de pesadelos terríveis. Se sentem perdidos, tão isolados, tão sozinhos, só que não estão. Sabe, em toda a nossa busca a única coisa que achamos que torna o vazio suportável, é o *contato*.”

(Trecho do filme “Contato”, baseado na obra de mesmo nome do cientista

Carl Sagan, 1985).

RESUMO

O presente estudo buscou identificar se os estilos de liderança predominantes nos professores influenciam no comportamento acadêmico dos alunos. Para tanto, o estudo realizado envolveu duas etapas de pesquisa, uma de caráter quantitativo e outra de caráter qualitativo. Na primeira etapa participaram 119 alunos e 8 professoras de 4º ano de 3 escolas municipais da cidade de Curitiba. Na segunda etapa, os participantes foram selecionados de acordo com os resultados da primeira etapa, totalizando 4 professoras e aproximadamente 95 alunos. Os alunos participantes da primeira etapa responderam o Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), e a segunda etapa envolveu a observação e registro dos comportamentos acadêmicos dos alunos e sua relação com a professora. Os resultados apontam que há predominância dos estilos autoritativo e negligente na população estudada. Os comportamentos relacionados à interação apresentaram frequência maior nas turmas das professoras com mais resultados que apontam para o estilo autoritativo, e os comportamentos relacionados à produção de atividades apresentaram maior frequência na turma da professora com estilo autoritário. O nível de controle coercitivo avaliado pelos alunos foi considerado alto.

Palavras-chave: relação professor-aluno, comportamento acadêmico, análise funcional, interação professor-aluno, comportamento de estudar.

ABSTRACT

This study aimed to identify whether the predominant leadership styles on teachers influence the academic behavior of students. To this end, the study involved two stages of research, a quantitative character and one qualitative. In the first stage, 119 students and 8 teachers of 4th year of three municipal schools in the city of Curitiba. In the second phase, participants were selected according to the results of the first stage, a total of four teachers and about 95 students. The first step of participating students answered the Inventory Teacher Leadership Styles (IELP), and the second stage involved the observation and recording of academic behavior of students and its relationship with the teacher. The results show that there is a predominance of authoritative and negligent styles in the population studied. The interaction-related behaviors had a higher frequency in the classes of teachers with more results that point to the authoritative style, and the activities of production-related behaviors had a higher frequency in the teacher of the class with an authoritarian style. The level of coercive control evaluated by students was considered high.

Keywords: teacher-student relationship, academic behavior, functional analysis, teacher-student interaction, behavior study.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Porcentagem de estilos de liderança apontada pela população respondente .	51
Figura 2 – Classificação final da escala de controle coercitivo.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos que tratam da relação professor-aluno no ensino fundamental	23
Quadro 2 – Cruzamento das dimensões para a classificação final do estilo de liderança do professor.	43
Quadro 3 – Categorias de comportamento acadêmico observados nos alunos.	44
Quadro 3 – Categorias de comportamento acadêmico observados nos alunos.	57
Quadro 4 - Análise funcional do comportamento acadêmico de responder perguntas – Professora A.....	59
Quadro 5 - Análise funcional do comportamento acadêmico de responder perguntas – Professora A.....	59
Quadro 6 - Análise funcional do comportamento acadêmico de responder perguntas – Professora A.....	60
Quadro 7 - Análise funcional do comportamento acadêmico de comentar – Professora A.....	61
Quadro 8 - Análise funcional do comportamento acadêmico de comentar – Professora A.....	61
Quadro 9 - Análise funcional do comportamento acadêmico de realizar atividades – Professora A.....	63
Quadro 10 - Análise funcional do comportamento acadêmico de chamar a professora – Professora A.....	64
Quadro 11 - Análise funcional do comportamento da professora de corrigir atividades – Professora A.....	65
Quadro 12 - Análise funcional do comportamento da professora de corrigir atividades – Professora A.....	65
Quadro 13 - Análise funcional do comportamento da professora de fazer perguntas – Professora A.....	68
Quadro 14 - Análise funcional do comportamento acadêmico de responder perguntas – Professora B.....	70
Quadro 15 - Análise funcional do comportamento da professora de responder perguntas – Professora B.	71

Quadro 16 - Análise funcional do comportamento da professora de realizar atividades – Professora B.....	72
Quadro 17 - Análise funcional do comportamento da professora de realizar atividades – Professora B.....	72
Quadro 18 - Análise funcional do comportamento da professora de chamar a professora – Professora B.	73
Quadro 19 - Análise funcional do comportamento da professora de chamar a professora	74
Quadro 20 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora B.	74
Quadro 21 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora B.	75
Quadro 22 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora B.	75
Quadro 23 - Análise funcional do comportamento de comentar – Professora B.	76
Quadro 24 - Análise funcional do comportamento de comentar – Professora B.	77
Quadro 25 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora F.	78
Quadro 26 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora F.	79
Quadro 27 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora F.	79
Quadro 28 - Análise funcional do comportamento de realizar atividades – Professora F.	80
Quadro 29 - Análise funcional do comportamento de chamar a professora – Professora F.....	81
Quadro 30 - Análise funcional do comportamento de comentar – Professora F.....	83
Quadro 31 - Análise funcional do comportamento de comentar – Professora F.....	83
Quadro 32 - Análise funcional do comportamento de comentar – Professora F.....	84
Quadro 33 - Análise funcional do comportamento de responder perguntas da professora – Professora F.	85
Quadro 34 - Análise funcional do comportamento de responder perguntas da professora – Professora H.	86
Quadro 35 - Análise funcional do comportamento de responder perguntas da professora – Professora H.	86
Quadro 36 - Análise funcional do comportamento de responder perguntas da professora – Professora H.	87

Quadro 37 - Análise funcional do comportamento de comentar – Professora H.	88
Quadro 38 - Análise funcional do comportamento de realizar atividades – Professora H.	89
Quadro 39 - Análise funcional do comportamento de realizar atividades – Professora H.	90
Quadro 40 - Análise funcional do comportamento de realizar atividades – Professora H.	91
Quadro 41 - Análise funcional do comportamento de realizar atividades – Professora H.	91
Quadro 42 - Análise funcional do comportamento de chamar a professora – Professora H.	92
Quadro 43 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora H.	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – tabela normativa para a população participante da pesquisa	49
Tabela 02 – Interpretação dos escores obtidos em relação à classificação, para a população da pesquisa	50
Tabela 03 – Quantidade de inventários caracterizando cada estilo das professoras.....	50
Tabela 04 – Quantidade de inventários caracterizando o nível de controle coercitivo .	54
Tabela 05 – Quantidade de comportamentos acadêmicos emitidos em cada turma.....	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES	21
2. CONCEITO DE COMPORTAMENTO	27
2.1 Comportamento acadêmico	30
2.2 Comportamento mantido por controle aversivo	33
2.3 O comportamento do professor	35
2.3.1 Estilos de Liderança de Professores	37
3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS.....	40
3.1 Definição do problema	40
3.2 Objetivo Geral	40
3.3 Objetivos Específicos	40
4. MÉTODO	41
4.1 Participantes	41
4.2 Instrumentos	42
4.3 Procedimentos de coleta de dados	45
3.4 Análise dos dados	48
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	49
4.1 Fase 1	49
4.2 Fase 2.....	56
4.2.1 Observação e análise funcional da professora A	58
4.2.2 Observação e análise funcional da Professora B	69
4.2.3 Observação e análise funcional da Professora F	78
4.2.4 Observação e análise funcional da Professora H.....	85
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	100

ANEXOS	106
---------------------	------------

INTRODUÇÃO

Os relacionamentos interpessoais são parte crucial do desenvolvimento humano. Aprendemos a falar, andar, comer, e até sobre nós mesmos apenas na relação com outras pessoas. Na infância, as primeiras relações são estabelecidas com os pais, cuidadores ou responsáveis pela criança. À medida que a criança cresce, outras pessoas passam a fazer parte de seu contexto, e influenciam diretamente na aquisição de comportamentos sociais, os quais são importantes tanto na infância quanto na vida adulta. Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que a aquisição de comportamentos e normas sociais dependem de como a criança foi exposta aos primeiros ambientes e relações na infância, e que isso influi na qualidade de suas relações futuras.

A escola é para a criança um ambiente propício para o estabelecimento de novas relações interpessoais, com outras crianças, com professores, enfim, com todas as pessoas envolvidas no sistema educacional. Nesse ambiente, a criança aprende comportamentos sociais e acadêmicos a cada momento, pois se encontra em um contexto frutífero para a emissão e consequenciação de tais comportamentos.

Skinner (1978) afirma que, quando uma pessoa age no ambiente e o modifica, é também modificada pelas consequências de suas próprias ações. Isso significa dizer, pensando no contexto escolar, que: o professor modifica o ambiente com o objetivo de propiciar aprendizado aos alunos, e os alunos, ao aprender ou não, influenciam o comportamento do professor e sua atuação em sala de aula. Sendo assim, o professor, enquanto líder de uma turma precisa estar atento às modificações nos comportamentos dos alunos, tanto as que indiquem aprendizagem quanto as que indiquem que o aluno não alcançou determinado objetivo.

A aprendizagem, para Skinner (1972), ocorre quando há mudança de comportamento, ou seja, o sujeito que antes se comportava de determinado modo, agora age de maneira diferente. Essa mudança pode ocorrer de diversas formas, e o professor pode ou não estar implicado nesse processo. Isso significa dizer que nem sempre o profissional da educação tem a função de professor, para Skinner (1972), uma pessoa passa a ter essa função a partir do momento que muda seu próprio comportamento para facilitar a aprendizagem do aluno.

A Análise do Comportamento, abordagem da psicologia que se baseia nos preceitos filosóficos do behaviorismo radical¹, apresenta em seu escopo científico diversos estudos sobre educação. Desde pesquisas que buscam entender aspectos específicos da aprendizagem de matemática (LORENA, CASTRO-CANEGUIN, CARMO, 2013; GUALBERTO, 2013) até estudos que procuram conhecer as variáveis da relação professor-aluno (VIECILLI, MEDEIROS, 2002; CORTEGOSO, BOTOMÉ, 2002). Os estudos sobre a relação professor-aluno, porém, datam mais de dez anos, e um estudo encontrado que data menos de cinco anos (CHIPPARI, SAMELO, CAPELARI, 2011) trata da relação professor-aluno no ensino superior, tema que não é o foco da presente pesquisa.

Dessa forma, considera-se importante conhecer as variáveis que atuam na relação professor-aluno no ensino fundamental, considerando que, como já citado, as relações constituídas na infância tem grande valor no estabelecimento das relações futuras, e, pensando no contexto da educação, tais relações podem influenciar tanto as relações futuras das crianças com outros professores, como a sua relação com a aprendizagem.

A seguir, serão descritas pesquisas constantes na literatura da área, que enfocam aspectos ligados ao relacionamento que o professor estabelece com os alunos. Também serão descritos aspectos sobre o comportamento acadêmico dos alunos, o comportamento sob controle coercitivo e o comportamento do professor. Posteriormente, serão apresentados o problema de pesquisa, os objetivos e metodologia. Os resultados serão apresentados e discutidos, e por fim, as considerações finais e conclusões a respeito da pesquisa serão expostos.

¹ O behaviorismo teve sua origem com a publicação do artigo “A psicologia como um behaviorista a vê” em 1913, por John B. Watson (1878-1958). Desde então, o behaviorismo passou por diversas versões até chegar a mais consolidada que é o Behaviorismo Radical, proposto por B. F. Skinner (1904-1990) que tem como principais pressupostos o determinismo, o monismo, pragmatismo e rejeição ao mentalismo. (BAUM, 2006).

1. ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES

A literatura sobre estilos de liderança de professores é ainda recente. Uma busca realizada na base de dados do *Periódicos Capes*, com os termos “estilos de liderança de professores” retornou apenas um estudo, o de Batista e Weber (2012). Tal resultado faz sentido, já que o estudo das autoras é pioneiro e, a princípio, ainda o único a tratar do tema com especificidade. Batista (2013) construiu um instrumento específico para avaliar a relação professor-aluno com base nas dimensões de responsividade e exigência, inserindo ainda a dimensão controle coercitivo, sendo considerado pela pesquisadora da presente pesquisa como um conceito e instrumento mais completo, embora ainda recente, para a utilização neste estudo. Porém, considerando a pouca literatura a respeito do conceito, foram pesquisados trabalhos que tratem da relação professor-aluno, já que apenas o termo “estilo de liderança de professores” não retornou outros resultados que não o já citado.

Em pesquisa realizada nas bases de dados *Scielo*, *Scienc Direct* e *Periódicos CAPES*, com os descritores² “relação professor-aluno” e “interação professor-aluno” e “estilo de liderança de professores”, foram encontrados, no total, 1187³ resultados. Para a seleção dos artigos, foram estabelecidos os seguintes critérios: a) artigos publicados entre 2005-2015; b) artigos referentes à relação professor-aluno no Ensino Fundamental/Infantil; c) artigos que priorizaram o comportamento do professor enquanto objeto de estudo e, d) artigos que apresentaram pesquisas empíricas. Foram excluídos artigos que englobam o ensino médio, ensino superior, disciplinas específicas, revisão de literatura, dentre outros temas. Seguindo os critérios, ao final da busca foram selecionados 17 estudos.

O Quadro 1 a seguir apresenta os artigos selecionados, os instrumentos utilizados nos estudos e seus participantes:

² Depois de vasta pesquisa, a pesquisadora optou por buscar os termos entre aspas, considerando que os resultados desse tipo de busca foram mais consistentes com os objetivos desse estudo.

³ Scienc Direct: 748, Periódicos Capes: 267, Scielo: 172.

<i>Autor/Ano</i>	<i>Título do artigo</i>	<i>Participantes</i>	<i>Instrumento</i>
Fernandez, M. A., Adelstein, J. S., Miller, S. P., Areizaga, Gold, D. C., Sanchez, A. L., Rothschild, S. A., Hirsch, E. (2015)	Teacher-Child Interaction Training: A Pilot Study With Random Assignment	13 professoras do jardim de infância e 1ª série e 118 alunos.	Child-Direct Interaction (CDI), Teacher-Directed Interaction (TDI), construído pelos autores.
Unrau, N., Ragusa, G., Bowers, E. (2014)	Teachers Focus on Motivation for Reading: “It’s All About Knowing the Relationship”	23 professoras do Ensino Fundamental.	Grupos Focais.
Batista, A. P., (2013)	Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores	Alunos e alunas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental	Observação, entrevista semiestruturada com alunos e diretores, para construção do instrumento IELP.
Batista, A. P. Weber, L. N. D. (2012)	Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais	Artigo teórico.	Artigo teórico.
Mikammi, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M., Gregory, A. (2012)	Teacher practices as predictors of children’s classroom social preference	26 professoras e 490 alunos do jardim da infância até a 4ª série.	Entrevistas com alunos e professoras e observações em sala de aula.
Stetson, R., Stetson, E., Sinclair, B., Nix, K. (2012)	Home Visits: Teacher Reflections about Relationships, Student Behavior, and Achievement	60 professores e 60 alunos	Visitas à casa dos estudantes e avaliação posterior do resultado das visitas.
Barbosa, A. J. G., Campos, R. A., Valentim, T. A. (2011)	A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno	21 professoras, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental	Escala de Relacionamento Professor-Aluno ⁴
Soares, T. M., Fernandes, N. S., Ferraz, M. S. B., Riani, J. L. R. (2010)	A Expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos	11.153 professores e 258.670 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental	Questionário do professor e Questionário do aluno (desenvolvidos pelos autores do estudo)
Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., Schutz, P. A. (2009)	Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with “the line”	13 professoras de Ensino Fundamental	Entrevistas semi-estruturadas
Paiva, M. L. M. F., Del Prette, Z. A. P. (2009)	Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem	33 professoras de 3ª série do Ensino Fundamental	Questionário de Avaliação de Crenças do Professor (QAC-P), construído pelas autoras.
Picado, J. R., Rose, T. M. S., (2009)	Acompanhamento de pré-escolares agressivos: Adaptação na escola e relação professor-aluno	11 alunos da Educação Infantil e suas professoras	Teacher’s Report Form (TRF), (Achenbach, 1991), Entrevista sobre desempenho acadêmico e adaptação escolar (De Rose, Coser, & Togumi, 2004) e Entrevista de avaliação da qualidade da relação professor-aluno (Pianta, 1998)
Corrêa, C. I. M. (2008)	Habilidades Sociais e Educação: Programa de intervenção para	10 professoras e 1 coordenadora pedagógica do 2º	Entrevista, ficha de observação das práticas interativas do professor; d) Inventário de Habilidades Sociais -

⁴ Versão reduzida e traduzida da *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001).

	professores de uma escola pública	ciclo do Ensino Fundamental	IHS - Del Prette e Vivência “Entrada no céu”.
Schuveter (2008)	A interação professor-aluno nas atividades de escrita: um estudo em salas de 1º ano do ensino fundamental	10 professoras de 1º ano do Ensino Fundamental	Observações da interação professor-aluno e entrevistas com as professoras.
Baker (2006)	Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school	68 professores e 1310 alunos	<i>Student-Teacher Relationship Scale (STRS)</i> , <i>Behavior Assessment System for Children-Teacher Rating Scales for Children (BASC-TRS-C)</i>
Silva (2006)	Diálogo e qualidade na educação infantil: um estudo de relações na sala de aula	Uma professora de Educação Infantil e seus alunos	Observação, registro em vídeo das aulas e entrevista semiestruturada.
Souza (2006)	A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula	Uma professora de 1ª série e seus alunos	Gravação de vídeo das aulas e entrevista com a professora.
Wagner, A., Dotta, R. M., López, V. B. (2006)	O resgate da relação professor-aluno: uma intervenção no espaço escolar	Uma professora da 1ª série do Ensino Fundamental e seus 28 alunos	Observação em sala de aula, cinco encontros com alunos e encontros semanais com a professora para orientá-la.
Oliveira, C. B. E., Alves, P. B. (2005)	Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar	5 professora de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental	Entrevistas semiestruturadas.

Quadro 1 – Artigos que tratam da relação professor-aluno no ensino fundamental

A literatura da área sobre relacionamentos interpessoais entre professores e alunos aponta, basicamente, para a mesma direção: a relação professor-aluno é um aspecto relevante no desempenho do aluno, tanto interpessoal quanto acadêmico. Os trabalhos de Correa (2008), Wagner e Dotta (2006) e Fernandez, *et al* (2015) apresentam propostas para o treinamento de habilidades sociais e o desenvolvimento de relações saudáveis entre professores e alunos, tendo em vista que essas habilidades são cruciais para o manejo de um ambiente agradável na sala de aula. Os resultados dessas pesquisas apontaram a ocorrência de mudanças nos comportamentos interpessoais dos professores em sua relação com os alunos, principalmente no que diz respeito à comunicação assertiva, enfrentamento de situações de risco e autocontrole da agressividade, favorecimento de práticas do professor que beneficia o maior envolvimento com os alunos, diminuição dos conflitos de relacionamento entre professor e aluno e melhor manejo de comportamentos problema.

Alguns professores, entretanto, não se percebem como parte da relação que influencia no comportamento dos alunos, como pode ser observado nos trabalhos de Oliveira e Alves (2005), Schuveter (2008) e Paiva e Del Prette (2010) nos quais é

visível uma tendência de os professores não se considerarem como parte das influências que permeiam o comportamento do aluno, ou mesmo o clima da sala de aula. Tal afirmação pode ser feita, pois, as professoras participantes desses estudos afirmaram considerar importante sua interação no processo de ensino-aprendizagem, mas quando questionadas sobre aspectos relacionados ao desempenho do aluno, não se consideravam como parte que influencia o mesmo.

Os resultados do estudo de Souza (2006) chamam a atenção, pois mostram que a professora dispensava mais atenção aos alunos com facilidade na escrita do que aos alunos com dificuldade na escrita. Os dados da pesquisa levam à constatação de que os participantes, ou seja, os professores, tem uma tendência a serem mais reforçadores com alunos considerados “bons”, e punitivos com os alunos considerados “maus”, que muitas vezes são os alunos que mais apresentam dificuldade de aprendizagem. Isso pode significar que os professores, em determinadas situações, não estão sensíveis às necessidades dos alunos, o que pode, infelizmente, ser bastante prejudicial aos mesmos.

Os objetivos dos trabalhos de Picado e Rose (2009), Unral, *et al* (2014), Mikami, *et al* (2012), Baker (2006); Silva (2006), Barbosa, *et al* (2011) e Soares, *et al* (2010), são semelhantes, pois buscaram em síntese avaliar a qualidade na relação professor-aluno e sua influência em aspectos dos alunos (como ajustamento, altruísmo, generosidade, etc.) e identificar crenças dos professores em relação aos alunos. Os resultados dos estudos apontam para a importância da relação positiva entre professor e aluno como um fator protetivo, que aumenta a motivação e o desempenho dos alunos, até mesmo estimula comportamentos altruístas e empáticos e minimiza dificuldades de aprendizagem ou de comportamento.

O trabalho de Stetson, *et al* (2012) teve como objetivo promover uma aproximação entre professor e aluno através de visitas realizadas pelos professores na casa dos alunos. Foram estabelecidas metas: construir conexões entre pais, professores e alunos; desenvolver metas em comum para a criança e estabelecer um sistema de comunicação entre pais e professores. Três meses após a visita, os professores realizaram uma avaliação com o intuito de verificar se as metas foram cumpridas: As visitas foram avaliadas como positivas, a comunicação e cooperação estabelecida com os pais auxiliaram na melhora da relação com os alunos, considerando que houve melhora na relação com os alunos e também no comportamento dos mesmos. Entretanto, embora a proximidade entre professores e alunos seja importante, torna-se relevante discutir os problemas que uma relação muito próxima pode trazer para alunos

e professores, e o trabalho de Aultman (2009) aponta que há uma linha muito tênue entre uma aproximação saudável entre professores e alunos e uma relação que prejudique ambos, pois sentimentos intensos oriundos de relações próximas podem gerar tanto ambientes positivos quanto negativos.

Enfim, alguns dos trabalhos mencionados (FERNANDEZ, *et al.* 2015; UNRAL, *et al.* 2014; BATISTA, WEBER, 2012; MIKAMI, *et al.* 2012; STETSON, *et al.* 2012; BARBOSA, *et al.* 2011; PAIVA, DEL PRETTE, 2010; SOARES, *et al.* 2010; PICADO, ROSE, 2009; PRICE, 2009; CORRÊA, 2008; BAKER, 2006; SILVA, 2006; SOUZA, 2006; WAGNER, DOUTA, 2006; VIECILI, MEDEIROS, 2002), apontam para um caminho semelhante: um bom relacionamento entre professores e alunos só traz benefícios para ambas as partes dessa relação, e apresenta muitos resultados positivos em relação ao desempenho e desenvolvimento do aluno no ambiente escolar, tanto em situação acadêmica quanto em situação social. Porém, por mais que pesquisas apontem para essa conclusão, a realidade aparenta ser outra, e a relação entre professor e aluno se mostra negligenciada mesmo diante de tantos dados que apontam para a sua relevância.

Quando o professor cria condições que propiciam em sala de aula um ambiente agradável e tranquilo ao aprendizado, mesmo os alunos com dificuldade sentem-se confortáveis para apresentá-las e lidar com elas, pois tem a segurança e a garantia de que ao exporem suas dificuldades, não serão punidos ou constrangidos. Alguns professores sabem manejar o ambiente da sala de aula de modo que os alunos se sentem a vontade e suas dificuldades são contempladas, outros professores manejam o ambiente de forma que os alunos sentem-se pouco confortáveis ou confiantes de que serão acolhidos.

Tais perfis podem ser analisados diante das dimensões de responsividade e exigência, e essa é a proposta do trabalho de Batista (2013) e Batista e Weber (2012). As autoras apresentam a construção, desenvolvimento e validação de um instrumento que busca identificar o estilo de liderança do professor. É interessante pontuar, entretanto, que estilo de liderança se entende como um conjunto de comportamentos do professor que propiciam um determinado clima emocional na sala de aula, que pode ser positivo ou negativo. O Inventário de Estilo de Liderança de Professores (IELP), baseia-se em três dimensões: responsividade, exigência e controle aversivo. O instrumento foi elaborado com base na literatura sobre estilos parentais, considerando que essa literatura aborda as práticas parentais que os pais ou cuidadores utilizam para socializar crianças,

fazendo analogia com a relação que na escola se estabelece entre professor e alunos (BATISTA, WEBER, 2013).

Diante da presente discussão, é possível chegar à constatação de que professores e alunos estabelecem um tipo de interação que é muito importante para ambos: à medida que o professor afeta seus alunos, é também afetado por eles, e muda seu comportamento diante do comportamento dos alunos, e vice-versa. Parece relevante, portanto, entender de que maneiras o comportamento do aluno é afetado pelo comportamento do professor, pensando especificamente numa classe de comportamentos que ocorre diariamente na sala de aula: os comportamentos acadêmicos. A seguir, uma breve explanação à cerca dos conceitos de comportamento e comportamento acadêmico será realizada.

2. CONCEITO DE COMPORTAMENTO

Ao falar sobre comportamento, Skinner (1953/1998) afirma que o comportamento humano é uma matéria difícil, principalmente por sua complexidade, considerando que o comportamento não pode ser imobilizado para observação, já que é um processo “mutável, fluído e evanescente” (p. 16). O autor afirma, entretanto, que mesmo os problemas que surgem diante desse fato são passíveis de solução, exigindo, porém, engenhosidade e energia do cientista que se dispõe a estudar tal fenômeno.

Sabe-se, portanto, que o comportamento é um processo. Mas, que tipo de variáveis estão envolvidas nesse processo? O que é necessário para definir um comportamento? Skinner (1978) afirma que os homens agem (se comportam) sobre o mundo e desse modo o modificam, e são na mesma medida modificados pelas consequências de seu comportamento. Isso significa dizer, aparentemente, que o comportamento é uma relação entre um organismo que se comporta, e um ambiente que é modificado por esse organismo, que também é modificado pelo ambiente. Lopes (2008) por sua vez, pontua que

Comportamento é, portanto, relação organismo-ambiente, que pode ser entendida do ponto de vista de sua dinâmica como uma coordenação sensório-motora, e do ponto de vista da Análise do Comportamento como uma relação de interdependência entre eventos ambientais, eventos comportamentais, estados comportamentais e processos comportamentais (LOPES, 2008, p. 11).

Todorov (2012) salienta, todavia, que o comportamento é parte da interação, e não a interação em si, considerando que não há apenas um tipo de comportamento, e também que um mesmo comportamento pode ter diversas funções, mesmo que apresente topografias diferentes, ou diversos comportamentos com topografia igual podem ter funções diferentes. Diante desses conceitos, é possível concluir, afinal, que o comportamento é um processo, que envolve a relação entre o organismo e seu ambiente.

Alguns comportamentos são reflexos, sendo apresentados sempre que o limiar de excitação foi atingido e tem base na bagagem inata do ser humano, enquanto outros, são aprendidos. Skinner (1953/1998) se interessa especialmente pelos comportamentos que não são eliciados por um estímulo antecedente, e busca entender como esse tipo de comportamento ocorre:

Muitas vezes estamos mais interessados [...] no comportamento que produz algum efeito no mundo ao redor. Este comportamento origina a maioria dos problemas práticos dos assuntos humanos e é também de um interesse teórico especial por suas características singulares. As consequências do comportamento podem retroagir sobre o organismo. Quando isto acontece, podem alterar a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente (SKINNER, 1953/1998, p. 65).

A esse tipo de comportamento, Skinner (1953/1998) dá o nome de comportamento operante. De acordo com o autor, o comportamento operante é mantido por suas consequências. Essas consequências por sua vez, podem influenciar a ocorrência do comportamento no futuro, aumentando ou diminuindo a probabilidade de sua ocorrência. Quando uma consequência aumenta a probabilidade de o comportamento acontecer no futuro, essa consequência é chamada de reforço. Fica estabelecida, portanto, uma relação entre um organismo que se comporta e um ambiente que disponibiliza uma consequência para esse comportamento, que aumenta a probabilidade de ocorrência do mesmo. Essa relação é chamada pelo autor de contingência de reforço (SKINNER, 1969/1980). Há também contingências de reforço negativo, que ocorrem quando um comportamento produz uma consequência que retira do ambiente um estímulo aversivo (SKINNER, 1969/1980).

Algumas consequências também podem diminuir a probabilidade do comportamento ocorrer no futuro, essas consequências são chamadas de punição. Nesse caso, um comportamento ocorre e sua consequência é aversiva, diminuindo as chances de esse comportamento acontecer novamente. As punições podem ser positivas, acrescentam um estímulo aversivo ao ambiente, ou negativas, retirando um estímulo reforçador do ambiente. As contingências de punição e de reforço negativo exercem um controle aversivo sobre o comportamento, isto é, o sujeito age sob controle de contingências coercitivas, fugindo dessas contingências ou evitando-as. Desse modo, o sujeito age apenas de forma a fugir de uma situação ou ruim, ou de evitá-la (SKINNER, 1953/1998; SIDMAN, 2009).

O comportamento, da forma como se apresenta, é entendido em termos de sua topografia, isto é, sua forma (chorar, ler, escrever, falar, etc.), suas características físicas. Quando se pretende entender o significado de um comportamento, ou porque ele ocorre, é necessário entender sua função. Entretanto, não há como “dividir” função de

topografia, ou vice-versa, não existe um sem o outro (LOPES, 2008). Quando vários comportamentos diferentes são função de uma mesma consequência, são denominados de classes de resposta, pois apresentam topografias diferentes, mas possuem a mesma função, formando assim, uma classe, como por exemplo, o comportamento de estudar, que possui diversas características, como ler, escrever, grifar textos, responder perguntas, etc., mas uma mesma função: aprender novos comportamentos. A função de um comportamento pode ser identificada observando a consequência do mesmo, e é aí que surge a noção de análise funcional. Skinner (1953/1998) descreve que, no caso da análise funcional, nossa variável dependente é o comportamento, e a variável independente são “(...) as condições externas das quais o comportamento é função” (p. 38).

A análise funcional busca identificar a relação entre as variáveis, procurando descrever os antecedentes, ou seja, o que ocorre antes da emissão de um determinado comportamento, o comportamento emitido (que pode ocorrer de forma pública ou encoberta) e seus consequentes. “Essencialmente, a análise funcional procura entender as interações entre os comportamentos estudados e as variáveis que os determinam, através de três perguntas: O que acontece? Em quais circunstâncias? Com quais consequências?” (FONTAINE, YLIEFF, 1981 *apud* VANDENBERGHE, 2002, p. 36). A partir dessa análise é possível conhecer quais variáveis controlam o comportamento de um indivíduo, os motivos pelos quais age de determinada forma, e de que maneira isso pode ser modificado. No ambiente escolar operam várias contingências, e uma análise funcional acerca do comportamento de professores e alunos pode ser eficaz na identificação de possíveis causas para os comportamentos de ambos.

Todas as contingências citadas, o controle aversivo e as contingências de reforço positivo acontecem naturalmente nas relações estabelecidas entre o organismo e o ambiente durante toda sua história de vida. No ambiente escolar, essas contingências atuam da mesma maneira, gerando tanto bem estar, quanto desprazer. Quando predominam contingências de reforço positivo o clima do ambiente é permeado por sensações de prazer e bem-estar. Entretanto, na escola predominam as contingências de reforço negativo e punição, que são marcadas por sensações de angústia, medo e ansiedade, fazendo assim, com que os alunos evitem, a todo custo, situações que gerarão essas sensações de desprazer. Na escola, o aluno que faz as atividades, responde questões, permanece sentado na cadeira e tira boas notas, só o faz provavelmente

porque as consequências de não o fazer serão mais desagradáveis ainda (BANACO, 1993).

2.1 Comportamento acadêmico

Na sociedade, existem diversos grupos que exercem, sobre seus membros, certo tipo de controle. Dentro desses grupos, existem agências de controle, que são melhor organizadas que os grupos maiores e exercem controle sobre variáveis específicas relacionadas à convivência dos membros da sociedade. Variáveis econômicas, religiosas, educacionais, dentre outras, exercem um tipo de controle e poder sobre as pessoas, punindo ou reforçando certos comportamentos. A educação é uma agência de controle, que tem como objetivo estabelecer comportamentos que serão vantajosos no futuro, tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade (SKINNER, 1953/1998).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (BRASIL, 1996), um dos objetivos do ensino fundamental é desenvolver nos alunos a capacidade de aprender, tanto a aquisição de conhecimentos e habilidades, quanto à formação de valores. Sendo assim, é possível entender que é papel da escola promover um ambiente que propicie tal desenvolvimento. Tal constatação vai ao encontro do que afirma Skinner (1972), que o professor tem o objetivo de criar condições para que o aluno aprenda, e o aluno, por sua vez, tem o objetivo de aprender novos comportamentos e conhecimentos para aumentar sua habilidade para lidar com o mundo fora da sala de aula.

Na escola tradicional, os professores eram considerados autoridade máxima, e os alunos, aqueles que deveriam obter sucesso por seu próprio esforço, sendo o professor um “transmissor de conhecimentos”, a quem o aluno devia não apenas respeito, mas também temor. Para garantir o êxito e a formação intelectual e moral dos alunos, os professores eram mantidos em suas posições de poder, e as regras eram rígidas, com o objetivo de manter a disciplina dos alunos (SILVA, 2012). Desse modo, eram esperados do aluno basicamente comportamentos de submissão diante da escola, e principalmente, do professor.

Nesse período, o comportamento do estudante era reforçado, principalmente, pela evitação ou fuga da punição do professor, ou seja, poucas eram as vantagens significativas apresentadas ao aluno, que pudessem realmente deixar seu comportamento sob controle de variáveis positivamente reforçadoras. Na escola

tradicional, os reforçadores se apresentavam geralmente na forma de premiações ou bolsas, estímulos generalizados relacionados à aprovação. Se, a pedido da professora, um aluno responde suas perguntas em outra língua que não a materna, é reforçado por seu comportamento com boa nota, porém, o reforçamento ocorre em contexto em que falar outra língua é necessário apenas para tirar nota, e não há outra função para esse comportamento que faça sentido ao estudante (SKINNER, 1953/1998).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) apresenta como pressuposto a promoção do desenvolvimento da autonomia do aluno, buscando o desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico, além de promover a relação da teoria com a vida prática do cotidiano. Dessa forma, o perfil esperado de aluno hoje é outro: é um indivíduo ativo, que questiona e tem seus comportamentos voltados para a autonomia.

Para atingir tal objetivo, a escola precisaria promover situações em que reforçadores naturais fossem disponibilizados, considerando que no cotidiano do aluno, são esses reforçadores que estão em voga. Dessa forma, tomando o exemplo acima do aluno que fala em outra língua na sala de aula, em uma escola que promove o desenvolvimento dessa habilidade disponibilizando um reforçador natural, o aluno seria reforçado por usar tal comportamento (de falar em outra língua) em seu ambiente cotidiano, por exemplo: ao trocar uma carta com um aluno estrangeiro da mesma série que ele. De acordo com Skinner (1953/1998) esses reforçadores podem ser mais eficientes a medida que as contingências de ensino em que o aluno está exposto lhe mostrem qual será a função de determinado comportamento em seu cotidiano, ou seja, nas contingências naturais. Dessa forma, talvez a própria educação passe a adquirir valor reforçador (SKINNER, 1953/1998).

O comportamento acadêmico do aluno de hoje, portanto, possui características diferentes do comportamento esperado pelo aluno na escola tradicional. São características mais relacionadas ao valor desse comportamento para o próprio indivíduo em sua vida cotidiana e para a sociedade no geral, e não apenas para o próprio sistema educacional, indo ao encontro do que afirma Skinner (1953/1998) sobre a função da educação. Portanto, se antes era esperado que o aluno fosse passivo e submisso em relação ao ensino, hoje se espera que o mesmo seja ativo e participativo em seu processo de aprendizagem.

O comportamento acadêmico pode ser entendido como uma classe de respostas que engloba diversos comportamentos que tem uma mesma função: aprender novos

comportamentos relacionados a conteúdos expostos no contexto escolar. Esses comportamentos podem ser: ler um texto, escrever, grifar um texto, fazer anotações, responder perguntas sobre um conteúdo/texto, tirar dúvidas, dentre outros comportamentos que tenham como função “preencher” uma lacuna de aprendizagem ou simplesmente adquirir um novo repertório comportamental (HÜBNER, MARINOTTI, 2000; REGRA, 2004). Cortegoso e Botomé (2002) descrevem ainda o comportamento acadêmico (ou de estudar) como uma classe de comportamentos que deve propiciar o desenvolvimento, aprimoramento ou expansão de repertórios comportamentais, que esteja sob controle de conhecimentos ou conteúdos que o indivíduo tenha entrado em contato, sobre diversos assuntos.

Essa classe de comportamentos, assim como qualquer outra, prescinde de reforçamento para ser estabelecida e mantida. Diante de contingências naturais ou planejadas de ensino, o comportamento acadêmico é incorporado ao repertório comportamental da criança e mantido por pais, professores ou pessoas em geral que são responsáveis pelos cuidados da educação de crianças e adolescentes, seja em ambiente escolar ou em casa (HÜBNER, MARINOTTI, 2000). Entretanto, comportamentos incompatíveis com o comportamento de estudar também podem ser mantidos por professores, pais e profissionais de educação. As dificuldades de aprendizagem resultantes dessa situação podem estar relacionadas ao manejo inadequado das contingências onde o comportamento de estudar deveria ocorrer, seja nos antecedentes do comportamento, em características do comportamento em si ou nas consequências disponibilizadas ao comportamento (HÜBNER, MARINOTTI, 2000; FERREIRA, MARTURANO, 2002).

Quando um comportamento é reforçado diversas vezes, tendo sua frequência aumentada, ele tende a ser fortalecido, e a probabilidade de que ele seja mantido por toda a vida do sujeito aumenta. Porém, nem sempre essa manutenção do comportamento é realizada de maneira eficaz, e comportamentos incompatíveis com a classe de comportamentos acadêmicos, são estabelecidos no repertório dos indivíduos. Esse tipo de situação acontece com frequência no ambiente escolar.

Entretanto, é possível manejar as contingências de modo que comportamentos adequados sejam privilegiados em detrimento de comportamentos inadequados, mas para isso, é necessário ao professor realizar uma análise das contingências envolvidas na sala de aula para identificar o que tem mantido o comportamento inadequado e planejar contingências que contemplem a emissão de comportamentos adequados (HÜBNER,

MARINOTTI, 2002). São considerados comportamentos inadequados aqueles que ocorrem no sentido de evitar ou fugir da realização de atividade escolares ou relacionadas ao estudo, ou seja, são comportamentos incompatíveis com aqueles que compõem a classe de “estudar”. Na escola, esses comportamentos podem apresentar topografias comuns observadas na sala de aula: olhar dispersivo, levantar da cadeira e ir à mesa do colega, brincar com os objetos de estudo, falar sozinho, cantar, falar sobre diversos assuntos não relacionados ao proposto, etc. (PERGHER, COLOMBINI, CHAMATI, FIGUEIREDO, CAMARGO, 2012).

É importante salientar que, como o comportamento é multideterminado, podem existir influências orgânicas ou genéticas que afetam o comportamento de estudar, além da história de vida individual de cada aluno e de suas condições culturais. Porém, alunos com desenvolvimento típico (que não apresentam limitações biológicas) também apresentam dificuldades para desenvolver hábitos de estudo, e nesse sentido, é importante pensar nos recursos que o professor tem para manejar melhor as contingências na sala de aula de modo a favorecer a emissão dos comportamentos esperados pelos alunos.

2.2 Comportamento mantido por controle aversivo

Mesmo que as punições severas e regras rígidas tenham sido proibidas do contexto educacional, outras formas de controle aversivo tem feito parte do ambiente da sala de aula. Se antes o professor utilizava a palmatória como castigo para o mau comportamento, hoje utiliza atividades extras, perda de privilégios, dentre outras artimanhas mais sutis, mas que ainda assim exercem controle aversivo sob o comportamento do aluno (SKINNER, 1972):

O ridículo (hoje quase sempre verbalizado, mas antes simbolizado pelas orelhas de burro ou pelo ficar de pé no canto), descomposturas, sarcasmos, críticas, encarceramento (“ficar depois da aula”), “cópias” ou tarefas extra, perda de privilégios, trabalhos forçados, ostracismo, ser posto no gelo, e multas – são alguns dos artifícios que tem permitido ao professor poupar o bastão sem estragar a criança: Sob certos aspectos, são recursos menos condenáveis do que a punição corporal, mas o padrão permanece: o estudante passa a maior parte de seu dia fazendo coisas para as quais não se sente inclinado (p. 92).

Essas novas formas de controle aversivo, entretanto, também dão origem a novas formas de esquiva e fuga por parte dos estudantes. O aluno pode chegar atrasado, mostrar-se ausente durante a aula, permanecer olhando para o texto ou para o professor sem ao menos prestar atenção ao que está escrito ou ao que o professor diz, manifesta inquietação quando o professor explica um conteúdo ou quando responde uma atividade (SKINNER, 1972). As atitudes aversivas do professor diante de tais circunstâncias, por mais sutis que sejam, geram respostas mais violentas nos alunos, que por sua vez geram respostas mais aversivas nos professores. Essa “escalada”, como pontua Skinner (1972), pode aumentar até que um dos lados se afaste definitivamente (os alunos podem deixar de frequentar a escola e os professores pedem demissão), ou até que um dos lados domine (o professor estabelece um regime autoritário na sala de aula, ou os alunos estabelecem um contexto anárquico em que o professor não tem direito algum).

É importante salientar que as contingências aversivas presentes na sala de aula também afetam os professores, em grande escala. Em geral, os professores iniciantes começam a profissão com determinação para tratar os alunos da melhor forma possível e lhes disponibilizar um ensino de qualidade. Mas à medida que sua experiência como professor é estabelecida e as dificuldades da sala de aula se apresentam, o mesmo adquire um repertório comportamental agressivo, que é reforçado diariamente, tanto pelos alunos, quanto por seus colegas, que acabam atribuindo a eficácia do professor de acordo com a quantidade de ameaças e severidade que apresenta, importando apenas que os alunos trabalhem arduamente e apresentem resultados (SKINNER, 1972; SIDMAN, 1995/2009; ZANOTO, 2000). Mesmo que depois o professor observe seu próprio comportamento e decida mudar, fica com a sensação de que está ensinando menos, ou sendo um profissional ruim, considerando o forte aprendizado que obteve durante anos de experiência. Além disso, os efeitos do controle aversivo são imediatos (a diminuição dos comportamentos inadequados dos alunos), o que torna ainda mais difícil uma mudança (SKINNER, 1972). O professor sente-se pouco valorizado, pouco competente, com baixa autoestima, e tentado a desistir da docência para tentar outras profissões mais rentáveis, dada a baixa remuneração atribuída ao seu trabalho. Tudo isso pode culminar numa fuga última, a desistência da profissão de professor (SIDMAN, 1995/2009).

As escolas deveriam promover e manter o controle ético e legal sobre os estudantes, continuando dessa forma o controle exercido pela sociedade. Entretanto,

como salienta Skinner (1972) por mais que as contingências aversivas ocorram em ambiente natural e na sociedade em geral, e que ensinem os indivíduos a lidar com situações desagradáveis (dor, frustrações, agir sob ameaça), no contexto educacional elas não são bem programadas, o que acaba tornando os efeitos do controle aversivo mais nocivos do que produtivos.

Uma forma de evitar a punição excessiva e ainda assim evitar o comportamento inadequado é oferecer reforçadores positivos para outros comportamentos que sejam incompatíveis com aquele que se deseja extinguir, como apresenta a pesquisa de Fernandes e Santos (2009), que tinha como objetivo estabelecer repertórios pró-sociais no contexto escolar em crianças que apresentavam comportamentos antissociais. No estudo, as professoras e monitoras foram treinadas para reforçar comportamentos incompatíveis com comportamentos antissociais (por exemplo, eram reforçados ao falar “obrigado” ou “por favor”, no lugar de serem punidos quando não o fizessem). Os resultados apontaram que o repertório pró-social desejado foi estabelecido e aquele indesejado teve sua frequência significativamente diminuída, o que indica que tal procedimento é eficaz para evitar o controle aversivo.

O professor deve estar atento ao comportamento do aluno e planejar contingências que possibilitem ao estudante se comportar de novas formas, para então reforçar o novo comportamento (GIL, 1993). Se o aluno está aprendendo a ler, a disponibilidade de livros que sejam do seu interesse vão lhe estimular a continuar lendo, se um aluno está aprendendo a escrever, escrever um bilhete para os amigos ou emitir sua opinião através da escrita pode ser reforçador (SIDMAN, 1995/2009).

Entretanto, tem sido mais comum punir ou ignorar os alunos que fazem as atividades de maneira incorreta, e deixar por conta própria ou dar extrema atenção aos alunos que fazem corretamente as atividades. Desse modo, pouco é o reforçamento positivo disponível no sistema educacional, como descreve Sidman (1995/2009): “A maior parte do reforçamento em educação é negativo – fuga de notas baixas e punições associadas; o pouco reforçamento positivo que o sistema provê não é contingente a aprender.” (p. 290).

2.3 O comportamento do professor

Alguns trabalhos (BATISTA, 2012; MEDEIROS, *et al*, 2003; VIECILLI, MEDEIROS, 2002; CORTEGOSO, BOTOMÉ, 2002; GIL, 1990) buscaram, além de

observar o comportamento do aluno, observar também o comportamento do professor e seu modo de interagir com os alunos. O trabalho de Viecilli e Medeiros (2002) identificou padrões da professora que indicaram que a mesma disponibilizava mais atenção, afetividade e acolhimento a alunos sem histórico de fracasso escolar, apresentando comportamentos mais punitivos e hostis com alunos com histórico de fracasso escolar. Do mesmo modo, Medeiros, *et al.* (2003) identificaram que a professora tinha melhores relacionamentos com alguns alunos, e, aqueles com quem não se relacionava de maneira tão positiva apresentaram índice maior de comportamento não acadêmico em sala de aula.

Já o trabalho de Cortegoso e Botomé (2002) identificou que diferentes relações entre educador e alunos geram diferentes comportamentos nos alunos: ao identificar comportamentos de agentes de ensino que promovem ou inibem comportamentos acadêmicos, foi possível traçar perfis de educadores que podem facilitar ou dificultar a emissão de comportamentos acadêmicos. Os perfis propostos pelos autores foram: Governanta – interage com a criança apenas em situação de estudo, permanece com o semblante sério, exige o cumprimento das atividades, comenta erros de maneira detalhada e elogia os acertos de maneira genérica; Companheira – Interage com a criança com a voz suave e o semblante sorridente, conversa com os alunos sobre assuntos não relacionados ao estudo, mas não se mostra muito atenta a comportamentos que indicam sucesso acadêmico; Fiscal – interage com as crianças de maneira distante e com a voz elevada, interrompe comportamentos não relacionados ao estudo ironizando o aluno que emitiu tal comportamento, permanece falando sobre o comportamento inadequado por período prolongado; e, Analista – aproxima-se da criança para interagir, permanece com o tom de voz suave e mantém o contato visual, pergunta para as crianças se precisam de ajuda, diante de comportamentos não relacionados ao estudo, sugere nova atividade e conversa sobre a situação. Os autores identificaram características dos perfis que foram úteis para o melhor desempenho dos alunos, considerando principalmente os comportamentos expressos pelo perfil “Analista”. Esse estudo parece ir ao encontro do trabalho de Batista (2012) que desenvolveu um instrumento para identificar o estilo de liderança do professor, com base na literatura de estilos parentais.

O instrumento desenvolvido por Batista (2012) identifica quatro estilos de liderança do professor de acordo com a percepção do aluno, buscando entender de que modo o aluno enxerga essa relação, o que vai ao encontro dos estudos citados

anteriormente (VIECILLI, MEDEIROS, 2002; MEDEIROS *et al*, 2002) de que o professor mantém diferentes relações com diferentes alunos. Desse modo, faz sentido solicitar ao aluno que este identifique o modo como o professor se relaciona com ele.

2.3.1 Estilos de Liderança de Professores

Em uma sala de aula, o professor tem diversas funções, por isso, não cabe a ele apenas ensinar conteúdos ou “transmitir” conhecimento, faz parte também de suas tarefas manejar os comportamentos dos alunos em relação aos colegas, a ele mesmo e ao ambiente em que está inserido, ou seja, a sala de aula. Os alunos passam boa parte do dia na escola, e mais especificamente, sob custódia do professor, o que significa que o professor é, em algum nível, o governante dessa pequena comunidade (SKINNER, 1972).

O Inventário de Estilo de Liderança de Professores (IELP), desenvolvido por Batista e Weber (2013) baseia-se em três dimensões: responsividade, exigência e controle aversivo. O instrumento foi elaborado com base na literatura sobre estilos parentais, considerando que essa literatura aborda as práticas parentais que os pais ou cuidadores utilizam para socializar crianças. Os estudos sobre estilos parentais tiveram origem com Baumrind (1966), que começou a estudar e analisar a relação entre pais e filhos, partindo do pressuposto que os pais possuíam uma função bastante importante na educação e socialização dos filhos: o controle parental. Desse modo, a pesquisadora descreveu padrões de controle apresentados pelos pais: o autoritário, permissivo e autoritativo, que, em seguida, foram denominados de estilos parentais. Posteriormente, os estilos parentais foram definidos em função de duas dimensões: a responsividade e a exigência.

Essas dimensões, de acordo com Batista e Weber (2015) também estão presentes na interação professor-aluno, e por isso, foram consideradas relevantes no estudo dessa relação. A variável controle coercitivo também foi considerada relevante, tendo em vista que esse aspecto aparece diversas vezes em outros estudos sobre a relação professor-aluno. Desse modo, o instrumento avalia essas três dimensões – responsividade, exigência e controle coercitivo – na relação professor- aluno, com base nas percepções do aluno e, realizando o cruzamento das dimensões, identifica qual o estilo de liderança predominante do professor.

As dimensões descritas dizem respeito a diferentes aspectos do professor, que direcionam o clima emocional da sala de aula. A responsividade refere-se à comportamentos do professor relacionados ao cuidado, atenção, apoio, receptividade, afetividade, qualidade na comunicação e reciprocidade direcionados aos alunos. Num ambiente responsivo, os alunos sentem-se confortáveis e acolhidos, o clima é prazeroso e agradável e em geral, positivo. O professor se preocupa com o bem-estar, se mostra interessado e envolvido com os alunos, arranja contingências para que os mesmos se comportem da maneira desejada e os consequência de maneira positiva (BATISTA, WEBER, 2015).

A dimensão exigência diz respeito aos comportamentos do professor relacionados à monitoria, supervisão, afirmação de expectativas de desempenho e ao estabelecimento de regras e limites no ambiente da sala de aula. Num ambiente em que há exigência, as regras são claras e contingentes às características dos alunos, os mesmos sabem as consequências do seguimento ou não da regra, as consequências descritas de fato acontecem e o professor apresenta consistência entre o dizer e o fazer. Os alunos sabem quais são seus deveres e quais são os comportamentos que o professor espera deles. A exigência pode tanto gerar sensações de bem-estar quanto situações de esquiva, por exemplo: quando o aluno não emite determinado comportamento para evitar uma consequência negativa. As contingências aversivas estão presentes na exigência, porém, são sutis e servem apenas para mostrar ao aluno de forma eficaz que seu comportamento foi inadequado, sem opressão ou punições exageradas (BATISTA, WEBER, 2015).

Todavia, quando as contingências aversivas se tornam muito intensas, opressivas e excessivamente punitivas, o professor passa a exercer um controle aversivo em sua relação com os alunos. Nesse caso, o professor age de maneira a eliminar uma situação que é coercitiva para si, e em geral, está pouco atento aos efeitos que isso pode causar no aluno. As punições ocorrem de maneira exacerbada, não parecem justificáveis ou são independentes de uma regra estabelecida e atendem mais ao professor do que aos alunos (BATISTA, WEBER, 2015). É importante salientar que, o controle coercitivo causa subprodutos negativos para quem está envolvido na relação coercitiva, que podem ser ansiedade, medo, fuga e esquiva da situação, dentre outras emoções que, no caso do ensino, podem prejudicar seriamente a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor (SKINNER, 1972). Batista e Weber (2013) identificaram essa variável em outros estudos sobre a relação professor-aluno, sob a denominação de “conflito”, e por

isso, consideraram importante inserir a dimensão “controle aversivo” na construção do instrumento.

3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

3.1 Definição do problema

Diante da literatura levantada, algumas perguntas parecem pertinentes em relação à interação professor-aluno: Os professores, enquanto mediadores do ensino têm apresentado consequências adequadas aos comportamentos acadêmicos dos alunos? É possível que determinados tipos de interação do professor possam influenciar em alguma medida a emissão de comportamentos acadêmicos dos estudantes?

Dessa forma, o problema de pesquisa do presente estudo se configura como: Diferentes tipos de estilos de liderança alteram a probabilidade de que os alunos emitam comportamentos acadêmicos em sala de aula?

3.2 Objetivo Geral

A presente pesquisa pretende verificar se há associação entre o estilo de liderança adotado pelo professor em suas aulas e a emissão, pelos alunos, de comportamentos considerados acadêmicos.

3.3 Objetivos Específicos

Verificar os estilos de liderança de professores com base nas dimensões: responsividade, exigência e coerção; descrever os comportamentos acadêmicos emitidos pelos alunos; examinar a associação entre os estilos de liderança dos professores com os comportamentos acadêmicos dos alunos; analisar episódios em que comportamentos que caracterizam diferentes estilos de liderança do professor são emitidos, verificando sua funcionalidade em relação aos comportamentos acadêmicos dos alunos; analisar episódios em que comportamentos acadêmicos são emitidos pelos alunos, verificando os comportamentos emitidos pelos professores antes e depois da emissão dos comportamentos dos alunos.

4. MÉTODO

Para atingir os objetivos dessa pesquisa, optou-se pela realização de um delineamento misto, que contemplou uma fase quantitativa e outra qualitativa, que serão melhor descritas a seguir.

4.1 Participantes

Para a seleção das escolas, a pesquisadora teve acesso a uma lista de escolas disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), contendo as escolas municipais separadas por região. Dessa forma, a pesquisadora entrou em contato com as escolas pela ordem da lista disponibilizada pela SME, e mediante a disponibilidade da escola, a mesma foi inserida no estudo.

Participaram dessa pesquisa, na primeira fase, oito turmas de 4º ano do ensino fundamental, com média de 25 a 35 alunos por turma, totalizando 119 alunos e sete professoras (uma das professoras é docente em duas turmas participantes da pesquisa), de três escolas públicas municipais da cidade de Curitiba. Os alunos tem idade entre 8 e 10 anos, sendo 62 meninas, 54 meninos e 3 alunos com gênero não identificado. Dados de caracterização de idade, tempo de profissão e especializações das professoras não foram coletados. Todas as professoras são do sexo feminino.

Das oito turmas participantes da primeira etapa, foram selecionadas quatro para participar da segunda etapa, sendo, portanto quatro professoras e aproximadamente 95 alunos (o número de alunos participantes da segunda etapa da pesquisa não foi exato, já que o número de alunos presentes em sala de aula sofria variação não passível de controle pelo estudo).

Foram incluídos na pesquisa as professores que, após informação sobre o estudo, consentiram em participar e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE – Versão Professores (ANEXO B), e seus respectivos alunos, que receberam informações do que seria pesquisado e no que consistia a sua participação na pesquisa, e que, mediante concordância, aceitaram participar da pesquisa. Os pais dos alunos também foram informados do estudo, através de TCLE – Versão Pais (ANEXO A). Foram excluídos do estudo alunos com necessidades especiais, e professoras que estavam a menos de dois meses atuando como regente na turma. Professoras substitutas (são consideradas aquelas que substituem uma professora que precisará ficar um tempo

afastada da sua função. São professoras que permanecem como regentes da turma até que a professora titular volte às suas atividades normalmente) poderiam participar desde que estivessem há pelo menos dois meses atuando como regente na respectiva turma.

4.2 Instrumentos

1) Inventário de Estilos de Liderança de Professores - IELP (BATISTA, WEBER, 2013) (ANEXO D). Esse instrumento foi elaborado com base na literatura sobre estilos parentais (BAUMRIND, 1966, 1967), e três dimensões: responsividade, exigência e controle coercitivo. O instrumento é composto por 56 itens (21 itens da escala de responsividade, 16 da escala de exigência e 19 itens da escala de controle aversivo) a serem respondidos de acordo com uma escala likert de três pontos: “Nunca ou quase nunca”, “Às vezes”, “Sempre ou quase sempre”. É respondido pelos alunos, que avaliam a frequência de comportamentos relacionados à responsividade, exigência e controle coercitivo, que a professora emite em sala de aula. Quando o inventário é preenchido, as escalas apresentam um escore que delimita qual é a classificação de cada escala, que demarca qual é o nível das dimensões avaliadas no IELP, em relação ao professor avaliado. São quatro níveis que definem a frequência em que ocorrem os comportamentos relacionados às dimensões, que se aplicam as três escalas, são eles: Baixo, Tendência a baixo, Tendência a alto e Alto. As classificações da escala de responsividade e exigência são então cruzadas, dando origem ao resultado final do estilo de liderança do professor. O cruzamento das classificações das duas dimensões pode originar as seguintes combinações:

<i>Estilo de Liderança</i>	<i>Cruzamento das classificações das dimensões</i>	<i>Tipo</i>
Negligente	Responsividade baixa e Exigência baixa	1
	Responsividade baixa e Exigência tendência a baixa	2
	Responsividade tendência a baixa e Exigência baixa	3
	Responsividade tendência a baixa e Exigência tendência a baixa	4
Autoritário	Responsividade baixa e Exigência alta	1
	Responsividade baixa e Exigência tendência a alta	2
	Responsividade tendência a baixa e Exigência alta	3

	Responsividade tendência a alta e Exigência tendência a alta	4
Permissivo	Responsividade alta e Exigência Baixa	1
	Responsividade alta e Exigência tendência a baixa	2
	Responsividade tendência a alta e Exigência baixa	3
	Responsividade tendência a alta e Exigência tendência a alta	4
Autoritativo	Responsividade alta e Exigência alta	1
	Responsividade alta e Exigência tendência a alta	2
	Responsividade tendência a alta e Exigência alta	3
	Responsividade tendência a alta e Exigência tendência a alta	4

Quadro 2 – Cruzamento das dimensões para a classificação final do estilo de liderança do professor.

Todos os estilos descritos também se somam às classificações da Escala de Controle Coercitivo, que pode ser: Tipo 1 – Controle Coercitivo baixo; Tipo 2 – Controle Coercitivo tendência a baixo; Tipo 3 – Controle Coercitivo tendência a alto e Tipo 4 – Controle Coercitivo alto.

O IELP foi aplicado originalmente em crianças de 4º e 5º ano na cidade de Irati – PR. Por esse motivo, os dados normativos para a interpretação dos escores obtidos foram ajustados à população da presente pesquisa. Os dados normativos para a interpretação dos dados do IELP na presente pesquisa são descritos na Tabela 2.

2) Formulário de registro de observação (ANEXO E) – Instrumento elaborado pela pesquisadora com base nas observações realizadas nas quatro turmas participantes da segunda etapa da pesquisa.

O instrumento foi construído com base na primeira observação realizada em cada turma participante da segunda etapa da pesquisa (total de quatro observações), pautando-se em literatura que faz descrição e categorização de comportamentos acadêmicos (VIECILLI, MEDEIROS, 2002; GIL, DURAN, 1993). Para garantir a fidedignidade da categorização realizada pela pesquisadora, outros dois juízes independentes fizeram a observação de uma filmagem que a pesquisadora utilizou para realizar a categorização. Os juízes fizeram o registro, anotando, enquanto assistiam as filmagens, a quantidade de comportamentos emitidos pelos alunos em cada categoria pré-estabelecida pela pesquisadora. Após cada registro feito pelos dois juízes, foi realizado o cálculo de concordância em cada categoria, representado pela fórmula

$[C/(C+D)] \times 100$ (Concordâncias/Concordâncias + Discordâncias X 100). Quando o cálculo ultrapassou 70% de concordância, a categoria foi considerada como adequada para ser parte do instrumento. Quando a concordância ficou abaixo de 70% em alguma categoria, a mesma foi ajustada e nova observação dos juízes e cálculo foram realizados. Ao final desse processo, o cálculo de fidedignidade ultrapassou a concordância de 80% em todas as categorias de comportamento acadêmico. Dessa forma, foram empregadas no formulário de registro, cinco categorias de comportamento, a seguir:

<i>Categorias</i>	<i>Classes de respostas</i>
<i>Fazer perguntas</i>	<p>O aluno faz perguntas sobre conteúdo que a professora já explicou ou está explicando, faz perguntas relacionadas às tarefas (por ex.: pergunta como deve resolver as atividades), tira dúvida sobre a atividade ou conteúdo que a professora explicou, solicita mais informações sobre a atividade/conteúdo.</p> <p>Exemplos: “Professora, é conta de mais ou de menos?”, “É pra escrever a tabuada também?”, “Professora, pode explicar de novo?”.</p>
<i>Chamar professora</i>	<p>O aluno chama a professora enquanto está fazendo atividade, levanta da carteira e se dirige até a professora buscando tomar a atenção dela para si, pede ajuda da professora enquanto está fazendo alguma atividade.</p> <p>Exemplos: “Professora...” “Professora, corrige o meu caderno?”, “Professora, professora, vem aqui”.</p>
<i>Responder perguntas da professora</i>	<p>O aluno responde perguntas feitas pela professora (direcionadas somente a ele ou a turma toda), sozinho ou junto aos outros colegas.</p> <p>Exemplos: “Eu sei professora, é 4!”, “Antes de P e B só vem M!”.</p>
<i>Realizar atividades escolares</i>	<p>O aluno obedece a comandos da professora para fazer atividades, realizando as tarefas que ela passou: pegar o material necessário para realizar atividade (lápis, borracha, régua, cola, etc.), pegar o livro ou caderno, escrever no caderno ou livro, ler (em voz alta ou em silêncio), ir ao quadro negro resolver atividade, pedir para ir ao quadro negro.</p> <p>Exemplos: O aluno está sentado escrevendo no caderno logo após o comando da professora, o aluno pega os materiais que a professora pediu, o aluno pede para ir ao quadro: “Professora, posso resolver a número 5 no quadro?”.</p>
<i>Comentar</i>	<p>O aluno faz comentários sobre a explicação da professora, fala que terminou a atividade, diz se acertou ou errou uma questão na hora da correção, dá sua opinião sobre o conteúdo e/ou falas da professora ou sobre matéria/atividade escrita no quadro.</p> <p>Exemplos: “Professora, isso é parecido com aquela história que a gente viu ontem né?”, “Professora, tem acento ali no E”, “Eu acertei essa, Prof.!”.</p>

Quadro 3 – Categorias de comportamento acadêmico observados nos alunos.

A cada intervalo de 5 minutos a observadora registrou o número de crianças emitindo cada categoria de comportamentos alvo, contando quantas crianças estavam

emitindo algum dos comportamentos descritos no Quadro 2. Nas categorias “fazer perguntas”, “chamar a professora” e “comentar”, os registros são feitos considerando uma ocorrência para cada comportamento do aluno, individualmente. Na categoria “Responder perguntas da professora”, é registrada uma ocorrência para cada comportamento em conjunto da turma (por exemplo, quando os alunos respondem juntos a pergunta da professora, em coro, uma ocorrência é contabilizada), quando o aluno responde uma pergunta individualmente, sem a participação da turma também é contabilizada uma ocorrência. Na categoria “Realizar atividades”, os registros são feitos com base em cada atividade nova que o aluno inicia sob comando da professora. Dessa forma, a cada nova atividade iniciada pelos alunos, uma nova ocorrência é registrada.

4.3 Procedimentos de coleta de dados

O presente projeto de pesquisa se baseia nos princípios e normas estabelecidos na Resolução 466/2012 pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos, sendo submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná, conforme parecer Consubstanciado do CEP, número 929.107.

A pesquisadora entrou em contato com as escolas e, diante da autorização dos respectivos diretores, entrou em contato com as professoras dos 4º anos das escolas. A inserção da pesquisadora nas escolas foi acolhedora, considerando principalmente a resistência que alguns locais apresentam em relação à inserção de pesquisadores no âmbito escolar. Vale ressaltar, porém, que tal entrada pode ter sido facilitada devido a algumas medidas que a pesquisadora tomou para estabelecer vínculo com as possíveis participantes da pesquisa. Tais medidas foram: mesmo após a autorização da Secretaria Municipal da Educação e da diretoria das escolas, a pesquisadora combinou um horário com cada professora para explicar os objetivos da pesquisa e o que seria feito nas observações e na aplicação dos inventários. Nesse momento, as professoras poderiam verificar o IELP, tirar dúvidas sobre os itens do inventário e sobre a pesquisa em geral. Algumas professoras se mostraram, no início, receosas em aceitar a participação na pesquisa, porém, após verem o inventário e esclarecerem algumas dúvidas, as mesmas consentiram em participar. Na primeira etapa da pesquisa, a pesquisadora combinou um dia previamente, através de ligação ou mensagem de texto, para a aplicação do IELP.

Na segunda etapa, a pesquisadora confirmou semanalmente com as professoras o dia e horário em que a observação seria feita, novamente através de ligação ou mensagem de texto. Tal medida foi tomada para que as professoras pudessem avisar a pesquisadora caso a observação não pudesse ser feita por algum motivo (passeio escolar, prova, palestra com os alunos, etc.). O contato mais próximo com as professoras, sem, no entanto, misturar-se com o ambiente da sala de aula, foi crucial para que a entrada no cotidiano dessas profissionais tenha encontrado pouca resistência.

As professoras que aceitaram participar assinaram o TCLE – Versão Professores e, então, a pesquisadora combinou um dia para conversar com os alunos sobre a pesquisa, convidá-los a participar e informar aos pais sobre a pesquisa através de TCLE – Versão Pais ou Responsáveis.

1ª Fase

Foi combinada com a professora uma data para fazer a aplicação do IELP (Inventário de Estilos de Liderança de Professores) nos alunos. A aplicação teve duração média de 25 a 35 minutos, a pesquisadora explicou para a turma como deveria ser feito o preenchimento do inventário, e, posteriormente, leu cada questão com os alunos, pausando para que eles respondessem em seguida, solicitando que respondessem em silêncio para não atrapalhar os colegas. As professoras não estavam presentes no momento da aplicação do inventário, para garantir a liberdade dos alunos ao responder as questões do IELP. As dúvidas foram esclarecidas com a pesquisadora antes e durante a aplicação. Foram no total oito aplicações, considerando que ocorreu uma aplicação por turma.

Após a aplicação dos inventários, a pesquisadora procedeu à correção de acordo com as orientações do instrumento. Posteriormente, foram selecionadas para a segunda etapa quatro professoras que apresentaram os maiores índices para cada um dos estilos entre todas as turmas participantes da primeira etapa. Dessa forma, foi selecionada a professora com o maior resultado para o estilo autoritativo entre todas as professoras, outra professora com o maior resultado para o estilo negligente, e assim por diante. As professoras não foram informadas sobre o processo de seleção para a participação na segunda etapa da pesquisa.

2ª Fase

Foram selecionadas as professoras que obtiveram maior número de alunos respondentes apontando para um estilo de liderança específico. Sendo assim, foram escolhidas as professoras considerando os maiores índices apontados nos resultados para cada estilo de liderança: o maior resultado no estilo autoritativo, o maior resultado no estilo negligente, no permissivo e no autoritário. As professoras com o maior índice em cada estilo de liderança foram: professora A (11% autoritativa), a professora B (5% permissiva), professora C (8% negligente) e professora H (7% autoritária). Porém, a turma da professora C apresentava um baixo número de respondentes (10 alunos), fato que poderia prejudicar uma análise consistente em relação ao estilo de liderança da professora (considerando que a turma tinha aproximadamente 35 alunos). O mesmo ocorreu na turma da professora D e E (10 e 7 alunos, respectivamente). Dessa forma, as professoras C, D e E foram excluídas da segunda etapa da pesquisa. Restaram então, a professora da turma F e G, a qual era professora regente nas duas turmas. Entretanto, a professora pediu afastamento da turma G, permanecendo como professora apenas na turma F. Sendo assim, foram convidadas e aceitaram participar da segunda etapa da pesquisa as professoras A, B, F e H. As professoras não foram informadas dos critérios de seleção para a segunda etapa.

A pesquisadora entrou em contato com as professoras para combinar os dias das observações. Foram realizadas, ao total, 16 observações, sendo quatro em cada turma. A primeira observação teve duração de aproximadamente 40 minutos, que teve como objetivo a ambientação da pesquisadora com a dinâmica da turma, a adaptação da turma à presença da pesquisadora, e a observação dos comportamentos acadêmicos para a elaboração das categorias de comportamento a serem registradas. Posteriormente, a pesquisadora fez três observações de 30 minutos em cada uma das quatro turmas, em dias distintos. As observações foram feitas sempre no início da aula. Em cada observação, a pesquisadora filmou a turma para posterior registro dos eventos comportamentais categorizados.

O registro da ocorrência dos comportamentos se deu através das filmagens, somente após a avaliação dos juízes e concordância de 80% dos mesmos em relação à todas as categorias. A cada intervalo de cinco minutos, a pesquisadora registrava na Folha de registro de observação, quantas crianças estavam emitindo algum dos comportamentos acadêmicos categorizados previamente. Na segunda etapa, mediante autorização prévia da professora, a pesquisadora filmou e registrou os comportamentos emitidos pela turma toda.

3.4 Análise dos dados

Para a análise dos dados da primeira etapa, foi realizada uma análise descritiva dos dados quantitativos obtidos através dos Inventários de Estilo de Liderança (IELP) preenchidos pelos alunos.

A segunda fase da pesquisa envolveu observações dos comportamentos considerados acadêmicos dos alunos e de sua relação com os professores. Diante das filmagens das observações, foram feitos registros da quantidade de comportamentos acadêmicos emitidos pelos alunos, que, posteriormente, foram somados. Para analisar a possível função dos comportamentos acadêmicos registrados, foram feitas análises funcionais das categorias de comportamentos acadêmicos ocorridos nas turmas, descrevendo: a) o momento em que ocorreu o comportamento (antecedente); b) qual foi o comportamento e o que ocorreu depois, ou seja, c) suas consequências. Foram descritas situações específicas que caracterizaram o comportamento acadêmico emitido pelo aluno, ressaltando interações diretas da professora com o aluno no momento em que o aluno emite o comportamento. Dessa forma é possível identificar quais são os possíveis determinantes de tais comportamentos, e se o comportamento da professora é contingente ao comportamento do aluno. Essa ferramenta é estruturada com base no escopo teórico da Análise do Comportamento, teoria que embasa a presente pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Fase 1

Os dados da primeira etapa foram obtidos considerando as respostas aos inventários preenchidos pelos 119 alunos participantes. É importante salientar, contudo, que cada resposta representa a percepção do aluno em relação ao professor.

O IELP (BATISTA, 2013) foi construído e padronizado para a mesma faixa etária dos alunos pesquisados no presente estudo. Porém, sua construção se deu em região norte do estado do Paraná (Irati), enquanto o presente estudo foi conduzido na capital do estado (Curitiba). Considerando que o instrumento original não considera diferenças regionais para a interpretação dos dados, os resultados dos instrumentos aplicados demandaram o estabelecimento de um novo ponto de corte para a classificação dos estilos de liderança, com base na mediana do grupo participante atual. A Tabela 1 a seguir demonstra os resultados da média, mediana e desvio padrão para cada uma das escalas do inventário, considerando as respostas dos participantes da pesquisa:

Tabela 01 – tabela normativa para a população participante da pesquisa

	Responsividade	Exigência	Controle Coercitivo
Média	49,71	40,83	27,74
Mediana	50	42	27
Desvio Padrão	5,03	3,78	4,85

Os resultados do presente estudo foram classificados de acordo com os seguintes pontos de corte, considerando a mediana obtida pelo grupo de participantes da presente pesquisa:

Tabela 02 – Interpretação dos escores obtidos em relação à classificação, para a população da pesquisa

Escore brutos obtidos nas escalas

R	E	CC	Percentis	Classificação
≤ 43	≤ 36	≤ 24	10	Baixo
44 – 49	37 – 41	25 – 26	11 – 49	Tendência a baixo
50 – 54	42 – 44	27 – 32	50 – 80	Tendência a alto
≥ 55	≥ 45	≥ 33	81 – 99	Alto

Os questionários foram corrigidos e os resultados interpretados considerando os pontos de corte, percentis e classificação apresentados na Tabela 2.

A Tabela 3 sintetiza o número de alunos respondentes em cada turma, e o número de questionários respondidos que caracterizam cada professora de acordo com um ou mais estilos de lideranças:

Tabela 03 – Quantidade de inventários caracterizando cada estilo das professoras

Quantidade de inventários caracterizando cada estilo das professoras

Professoras	Total de alunos	Autoritativo	Negligente	Permissivo	Autoritário
A	25	11 (44%)	8 (32%)	4 (16%)	2 (8%)
B	21	9 (43%)	4 (19%)	5 (24%)	3 (14%)
C	10	0	8 (80%)	0	2 (20%)
D	10	4 (40%)	5 (50%)	1 (1%)	0
E	7	2 (28%)	2 (29%)	1 (14%)	2 (29%)
F*	14	6 (43%)	3 (22%)	3 (22%)	2 (13%)
G*	15	8 (54%)	3 (20%)	2 (13%)	2 (13%)
H	17	4 (23%)	4 (24%)	2 (12%)	7 (41%)

* As turmas F e G são regidas por uma única professora, que é docente em uma das turmas no período matutino e na outro no período vespertino. Considerando esse dado, a pesquisadora convidou a professora a participar da segunda etapa da pesquisa com as duas turmas, mas a participante havia solicitado afastamento de uma das turmas e com isso, apenas a turma F participou da segunda fase da pesquisa.

Considerando que cada aluno mantém uma relação diferente com a professora e consequentemente a professora se relaciona também de maneira única com cada aluno, cada professora apresentou uma mistura dos estilos de liderança. Dessa forma, as professoras participantes não apresentaram um único estilo, mas a combinação de mais de um estilo, chegando, em seis casos (**A, B, E, F, G e H**), a apresentar uma combinação dos quatro estilos.

É possível identificar que há predominância de respostas que enquadram as professoras no estilo Autoritativo e, em segundo lugar, no estilo Negligente. Os estilos Permissivo e Autoritário aparecem em menor proporção. A Figura 1 a seguir demonstra a porcentagem de questionários que caracterizam as respostas dos alunos das 8 professoras de acordo com cada estilo, com base nas respostas dos 119 alunos participantes:

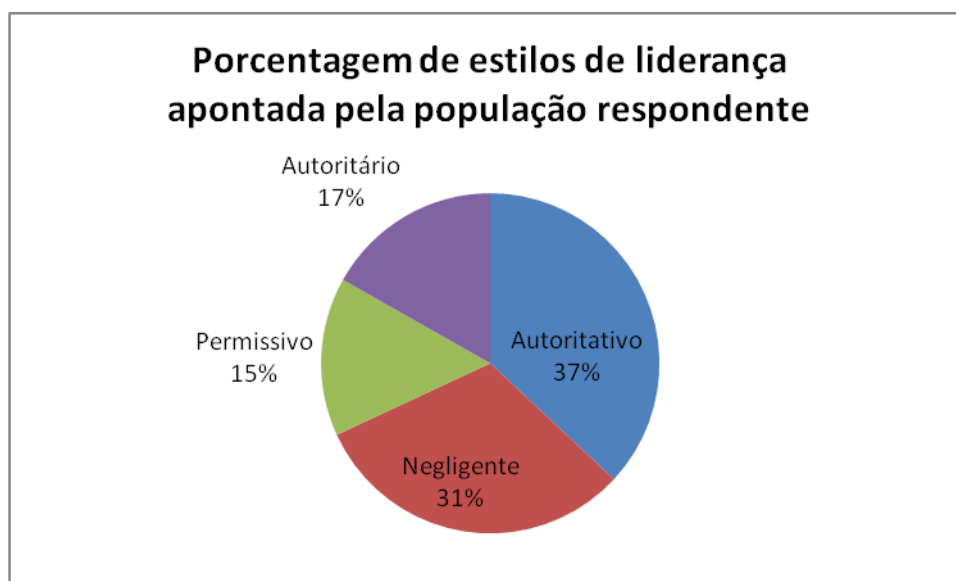


Figura 1 – Porcentagem de estilos de liderança apontada pela população respondente

Pelo menos 37% dos alunos percebem que as atitudes suas professoras são exigentes e responsivas em equilíbrio, o que sugere que tais alunos entendem sua relação com a professora de maneira satisfatória e, portanto, para esses alunos o estilo predominante é o Autoritativo.

Já 31% dos questionários apontam o estilo predominante como o Negligente, o que aponta que esses alunos percebem atitudes pouco – ou nada – responsivas e

exigentes por parte da professora, o que pode indicar relações pouco satisfatórias e distantes.

Em relação ao estilo Autoritário, 17% dos questionários identificam este como o estilo predominante das professoras. Isso indica que esses alunos percebem comportamentos em suas professoras mais relacionados à exigência do que a responsividade, o que pode promover um clima de vigilância constante e pouca atenção aos interesses do aluno. As relações podem ser percebidas pelos alunos como pouco próximas e bastante exigentes.

O estilo Permissivo foi o que apresentou menor índice de inventários que apontam para esse estilo, totalizando 15%. Esse resultado indica que 15% dos alunos percebem em suas professoras comportamentos relacionados à responsividade, mas não identificam comportamentos relacionados a exigência, ou esses aparecem com frequência muito baixa. Dessa forma, é possível que os alunos percebam a relação com a professora de maneira bastante afetiva, mas pouco exigente.

É interessante notar que, os estilos que mais apareceram foram opostos: o Autoritativo, aquele que apresenta alta responsividade e exigência, e o Negligente, aquele que apresenta baixa responsividade e baixa exigência. Observando a Tabela 3, é possível perceber que, a professora **A**, por exemplo, que apresentou a maior porcentagem de resultados que apontam seu estilo para o Autoritativo, também é a que apresenta um dos maiores resultados para o estilo Negligente. Esse tipo de resultado vai ao encontro do que afirmam Batista e Weber (2015), de que o estilo de liderança é a percepção do aluno a respeito do professor e da relação que estabelece com este. Por isso, é possível que uma mesma professora apresente resultados opostos, pois estabelece diferentes tipos de relacionamentos com seus alunos.

As professoras **A**, **B**, **F** e **G** apresentaram em suas turmas uma predominância de questionários que as caracterizam como autoritativas. Na sequência, os resultados apontam maior índice do estilo Negligente (professoras **A**, **F** e **G**), e Permissivo (professora **B**). As professoras **C** e **D** apresentaram maiores resultados para o estilo Negligente, e a professora **E** apresentou um “empate” em relação aos estilos Autoritativo, Negligente e Autoritário. A professora **H** se destaca pela maior quantidade de questionários entre as professoras que indicam para o estilo Autoritário.

Como já mencionado, o resultado do IELP indica a percepção do aluno a respeito do professor. Foi possível perceber que diferentes alunos percebem de diferentes formas seus professores, considerando principalmente os resultados em que

um professor apresentou mais de um estilo, ou até os quatro. Esse tipo de resultado pode indicar a existência de diversas variáveis presentes na relação professor aluno e na sala de aula, variáveis que influenciam a relação e a percepção que o aluno tem do professor.

Essas variáveis podem influenciar o modo como o professor se relaciona com o aluno. Se uma turma tem muitos alunos, por exemplo, o professor não consegue dispensar atenção adequada para todos. Da mesma forma, se há algum aluno com necessidade de acompanhamento psicológico e este não o faz, o professor precisa dar conta de variáveis das quais não tem conhecimento específico, e pode negligenciar ou o restante da turma, ou o próprio aluno que precisa de acompanhamento externo.

Pode-se conjecturar que o motivo para os maiores resultados dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa apontarem tanto para o estilo de liderança Negligente, quanto para o estilo Autoritativo, é que o professor consegue equilibrar responsividade e exigência com apenas alguns alunos, o que faz com que os outros se percebam negligenciados. As outras variáveis citadas, das quais o professor não tem controle, afetam não apenas a relação professor-aluno, mas a maneira como o aluno aprende, a percepção do professor em relação ao aluno e o clima da sala de aula, considerando, principalmente, que o professor é o responsável por manejar em sala de aula os comportamentos dos alunos através das mais diversas estratégias, que acabam por culminar em um determinado clima emocional (BATISTA, WEBER, 2012). Portanto, se essas variáveis interferem, as estratégias utilizadas pelo professor se modificam, o que também modifica a relação que estabelece com seus alunos e o clima que permeia a sala de aula.

Skinner (1972) apontava que, à medida que houvesse nas salas de aula, equipamentos (e no caso citado pelo autor, as máquinas de ensinar) que auxiliassem o professor na realização das atividades com os alunos, seria mais fácil ao profissional se dedicar a outras situações: dúvidas dos estudantes, dificuldades em entender o conteúdo, ou mesmo eventos emocionais derivados da situação de aprendizagem. É possível conjecturar, portanto, que no quadro atual das turmas participantes da pesquisa, os fatores citados podem ser um dos geradores dos altos índices de professoras com estilo negligente, considerando que há muitos alunos em sala e que, diante da diversidade de indivíduos nesse espaço, pode ser difícil estar atenta a todos os alunos no espaço de tempo em que estão sob custódia da professora.

É importante ressaltar ainda, que junto ao resultado que caracteriza o estilo de liderança, as professoras também apresentaram variados níveis de controle aversivo, como mostra a Tabela 04:

Tabela 04 – Quantidade de inventários caracterizando o nível de controle coercitivo

<u>Quantidade de inventários caracterizando o nível de controle coercitivo</u>					
Professoras	Total de alunos	Baixo	Tendência baixo	Tendência a alto	Alto
A	25	8 (32%)	3 (12%)	11 (44%)	3 (12%)
B	21	9 (43%)	3 (14%)	7 (33%)	2 (10%)
C	10	0	1 (10%)	6 (60%)	3 (30%)
D	10	3 (30%)	3 (30%)	3 (30%)	1 (10%)
E	7	1 (14%)	2 (29%)	0	4 (57%)
F*	14	2 (14%)	3 (21%)	8 (57%)	1 (7%)
G*	15	13 (87%)	0	2 (13%)	0
H	17	0	0	10 (59%)	7 (41%)

Observa-se na Tabela 04 que a professora H foi a docente que mais apresentou em sua turma resultados que apontam para o alto ou tendência ao alto nível de controle coercitivo, considerando principalmente que todos os seus resultados se concentraram nessas duas opções. Na sequência, as professoras A, C, F e E tiveram os maiores resultados concentrados nas classificações nos níveis alto e tendência a alto. As professoras B, D e G apresentaram os maiores resultados que indicam para o baixo ou tendência ao baixo nível de controle coercitivo.

É interessante pontuar que a professora H foi a docente com maior quantidade de resultados que apontam para o estilo autoritário. Tal estilo é marcado pela exigência elevada, e, ao que tudo indica, a professora apresenta junto a isso comportamentos coercitivos que afetam os alunos. De acordo com Batista e Weber (2015), na exigência é inevitável que haja contingências aversivas, entretanto, essas ocorrem com uma intensidade suficiente apenas para demonstrar ao aluno que seu comportamento não foi adequado. Porém, quando as consequências são intensas, opressivas e não justificáveis,

o controle coercitivo está em voga, e os efeitos indesejáveis para os alunos estão presentes (BATISTA, WEBER, 2015).

Entretanto, mesmo os professores com perfis mais voltados para o estilo autoritativo podem apresentar comportamentos coercitivos, como é o caso da professora A, que foi a docente com maior quantidade de resultados que apontam para o estilo autoritativo, ainda assim apresentou a segunda maior quantidade de resultados que apontam para a tendência ao alto nível de controle coercitivo.

A Figura 2 ilustra os níveis de controle coercitivo apontado pelos alunos no total:

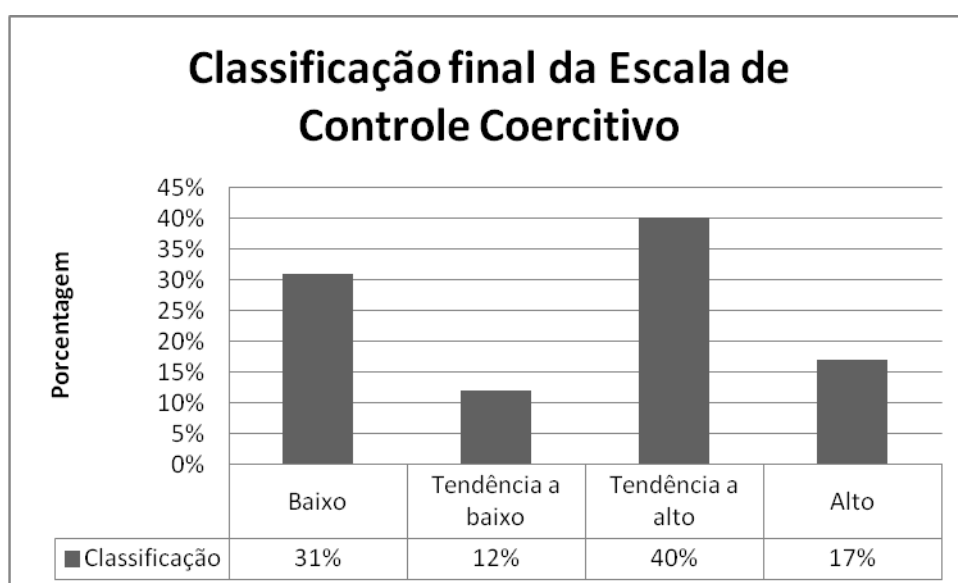


Figura 2 – Classificação final da escala de controle coercitivo.

Na Fig. 02 é possível perceber que há mais resultados que apontam para a tendência ao alto nível de controle coercitivo, que somam 57% dos resultados totais (considerado a classificação “tendência a alto e alto”). Os resultados que apontam para o nível baixo e tendência a baixo somam 43% dos resultados finais. Vale ressaltar, ainda, que os resultados do nível baixo (31%) foram maiores do que os resultados para o nível alto (17%), o que pode indicar que mudanças positivas têm acontecido em relação ao controle coercitivo. Porém, a concentração dos resultados nos níveis tendência a alto e alto indica que o controle coercitivo ainda é bastante presente na sala de aula. Os comportamentos relacionados à coerção mudaram de topografia, porém, a função continua a mesma: atender a uma demanda do professor, e não do aluno. Skinner (1972) descreve os diversos efeitos do controle coercitivo ao qual o aluno está submetido,

afirmando que o mesmo pode simplesmente deixar de fazer as atividades, contra atacar o professor ou mesmo a escola, tornar-se “aéreo”, e, em casos mais extremos, o controle coercitivo pode levar até ao suicídio. Esses dados merecem atenção, tendo em vista os diversos efeitos colaterais que o controle coercitivo pode trazer.

4.2 Fase 2

A previsão para seleção das professoras na segunda etapa era de que fossem selecionadas quatro professoras que apresentassem, cada uma, maiores resultados para um estilo de liderança específico. Tendo isso em vista, participariam da segunda etapa a professora A, B, C e H. Porém, as turmas da C, D e E constituíram-se de poucos alunos respondentes na primeira etapa, e tal dado poderia influenciar a análise do estilo de liderança na segunda etapa. E a professora da turma G pediu afastamento de sua turma, ficando impossibilitada de participar da segunda etapa do estudo. Sendo assim, foram convidadas a participar do estudo – e aceitaram –, as seguintes professoras: professora **A** – 44% Autoritativa, 32% Negligente, 16% Permissiva e 8% Autoritária; professora **B** – 43% Autoritativo, 19% Negligente, 24% Permissivo, 14% Autoritário; professora **F** – 43% Autoritativo, 22% Negligente, 22% Permissivo, 13% Autoritário e professora **H** – 23% Autoritativo, 24% Negligente, 12% Permissivo, 41% Autoritário.

Em cada turma, foram feitos registros dos comportamentos acadêmicos dos alunos. Cada observação foi filmada, e os registros foram feitos com base nas filmagens. Diante da dificuldade em identificar os alunos participantes na primeira etapa sem interferir na dinâmica da turma, mediante autorização da professora, a turma toda foi filmada e seus comportamentos registrados. O Quadro 2 demonstra as categorias de comportamento registradas:

<i>Categorias</i>	<i>Classes de respostas</i>
<i>Fazer perguntas</i>	<p>O aluno faz perguntas sobre conteúdo que a professora já explicou ou está explicando, faz perguntas relacionadas às tarefas (por ex.: pergunta como deve resolver as atividades), tira dúvida sobre a atividade ou conteúdo que a professora explicou, solicita mais informações sobre a atividade/conteúdo.</p> <p>Exemplos: “Professora, é conta de mais ou de menos?”, “É pra escrever a tabuada também?”, “Professora, pode explicar de novo?”.</p>
<i>Chamar professora</i>	O aluno chama a professora enquanto está fazendo atividade, levanta da carteira e se dirige até a professora buscando tomar a atenção dela para si, pede ajuda da professora enquanto está fazendo alguma atividade.

	Exemplos: “Professora...” “Professora, corrige o meu caderno?”, “Professora, professora, vem aqui”.
<i>Responder perguntas da professora</i>	O aluno responde perguntas feitas pela professora (direcionadas somente a ele ou a turma toda), sozinho ou junto aos outros colegas. Exemplos: “Eu sei professora, é 4!”, “Antes de P e B só vem M!”.
<i>Realizar atividades escolares</i>	O aluno obedece a comandos da professora para fazer atividades, realizando as tarefas que ela passou: pegar o material necessário para realizar atividade (lápis, borracha, régua, cola, etc.), pegar o livro ou caderno, escrever no caderno ou livro, ler (em voz alta ou em silêncio), ir ao quadro negro resolver atividade, pedir para ir ao quadro negro. Exemplos: O aluno está sentado escrevendo no caderno logo após o comando da professora, o aluno pega os materiais que a professora pediu, o aluno pede para ir ao quadro: “Professora, posso resolver a número 5 no quadro?”.
<i>Comentar</i>	O aluno faz comentários sobre a explicação da professora, fala que terminou a atividade, diz se acertou ou errou uma questão na hora da correção, dá sua opinião sobre o conteúdo e/ou falas da professora ou sobre matéria/atividade escrita no quadro. Exemplos: “Professora, isso é parecido com aquela história que a gente viu ontem né?”, “Professora, tem acento ali no E”, “Eu acertei essa, Prof.!”.

Quadro 3 – Categorias de comportamento acadêmico observados nos alunos.

Foram realizadas, ao total, quatro observações em cada turma. A primeira observação teve como objetivo ambientação e análise das categorias de comportamento acadêmico para registro, dessa forma, o registro dos eventos ocorreu a partir da segunda observação de cada turma. Os registros numéricos da quantidade de comportamentos acadêmicos emitidos pelos alunos de cada professora estão dispostos na Tabela 3.

Tabela 05 – Quantidade de comportamentos acadêmicos emitidos em cada turma

<u>Categorias de comportamento</u>	<u>Turma</u>			
	Professora A	Professora B	Professora F	Professora H
Fazer perguntas	50	17	43	5
Chamar professora	237	57	29	7
Responder perguntas da professora	67	156	101	209
Realizar atividade escolares	297	384	336	389
Comentar	46	54	53	36

<i>Total</i>	697	668	562	646
--------------	-----	-----	-----	-----

Observando a Tabela 05, é possível identificar que o número total de comportamentos emitidos pelos alunos apresenta semelhança entre as turmas. A professora **A**, docente que teve em sua turma a maior ocorrência de comportamentos acadêmicos dos alunos, é também a professora que apresenta o maior índice de resultados que apontam para o estilo autoritativo, dentre todas as professoras. Essa mesma professora, entretanto, também apresenta um número grande de respostas que apontam para o estilo negligente. A segunda turma com maior número de comportamentos acadêmicos emitidos é a turma da professora **B**, que, assim como a professora A, apresenta maior índice para o estilo autoritativo e também para o estilo permissivo. A terceira turma com a maior ocorrência de comportamentos acadêmicos é a turma da professora **H**, que indicou nas respostas aos inventários uma predominância do estilo autoritário em relação à professora. A turma da professora **F** apresentou a menor ocorrência de comportamentos acadêmicos, e as respostas dos alunos aos inventários, indicaram uma predominância do estilo autoritativo.

4.2.1 Observação e análise funcional da professora A

A turma da professora **A** é composta por aproximadamente 30 alunos, o espaço da sala é pequeno, e a disposição dos alunos muda de acordo com as aulas e atividades disponibilizadas pela professora, ora sentam em duplas, ora sentam-se sozinhos. Os alunos falam bastante com a professora e entre si. A professora tem uma auxiliar que, em alguns dias da semana, a auxilia nas correções e execução de atividades dos alunos, entretanto, a turma se dirige, em geral, mais à professora titular do que a auxiliar.

O Quadro 4 a seguir ilustra a análise funcional do comportamento de “Responder perguntas” emitido pelos alunos, descrevendo os estímulos antecedentes e como a professora consequenciou tais respostas.

<i>Classe de comportamento</i>	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Responder perguntas	<p>Aula de matemática sobre dobro, triplo, metade, etc.</p> <p>Professora pergunta: “Mas e se tivesse assim, como teve na aula passada: tava lá: a quarta parte, e daí, que conta que eu faço?”.</p>	<p>Depois da resposta que a turma deu em conjunto, o aluno responde sozinho: “Dividido por quatro!”.</p>	<p>A professora responde: “Ah! Dividido por quatro! Eu quero a quarta parte, eu tenho um inteiro e quero a quarta parte, uma parte só, vou dividir por quatro”.</p>

Quadro 4 - Análise funcional do comportamento acadêmico de responder perguntas – Professora A.

Nessa categoria, diante da pergunta da professora, os alunos geralmente respondiam em conjunto, e em consequência a professora repetia a resposta dos alunos quando correta, e quando incorreta repetia novamente a pergunta. No caso acima, um dos alunos respondeu corretamente a pergunta da professora, depois de os outros alunos não terem acertado a resposta. A consequência apresentada pela professora é simples: ela confirma a resposta do aluno repetindo-a com ênfase e, depois, explica com mais detalhes o que precisa ser feito para resolver a questão que havia proposto.

Na sequência dessa situação, a professora permanece realizando perguntas, e é possível observar que o aluno que respondeu anteriormente a pergunta de maneira correta, responde mais uma vez sozinho, depois da resposta incorreta da turma, como ilustra o Quadro 5:

<i>Classe de comportamento</i>	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Responder perguntas	<p>Aula de matemática sobre dobro, triplo, metade, etc.</p> <p>Professora pergunta: “Mas e se eu quiser então a terça parte?”.</p>	<p>Turma responde: “Três...”.</p> <p>Aluno responde sozinho: “Dividido por três!”.</p>	<p>Professora responde: “Hã?”</p> <p>Professora responde: “Dividido por três!”.</p>

Quadro 5 - Análise funcional do comportamento acadêmico de responder perguntas – Professora A.

É possível conjecturar, nessa situação, que a consequência que a professora apresenta ao aluno é reforçadora, pois o aluno emite o comportamento novamente diante da estimulação discriminativa apresentada pela professora, no caso, a pergunta, que, para o aluno, pode sinalizar reforçamento diante da resposta correta.

Em relação à turma, quando a mesma respondia as perguntas da professora em coro, comportamento recorrente na turma, a mesma consequenciava os alunos de maneira semelhante, como é possível observar no Quadro 5:

<i>Classe de comportamento</i>	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Responder perguntas	<p>Aula de matemática sobre dobro, triplo, metade, etc.</p> <p>Professora diz: “Então, antes da professora passar as dicas, vamos lembrar algumas coisas. O que é dobro?”.</p>	Turma responde em coro: “Duas vezes!”.	A professora acena afirmativamente com a cabeça e diz: “Então, se tiver alguma coisa que fale dobro, vou fazer a continha de duas vezes!”.

Quadro 6 - Análise funcional do comportamento acadêmico de responder perguntas – Professora A.

Esse comportamento acontece na turma com frequência menor em relação às outras categorias de comportamento, corresponde à 10% (67 ocorrências) do total de comportamentos registrado na turma. Embora tenha ocorrido com frequência menor, aparentemente esse comportamento é reforçado positivamente, considerando que ocorre novamente logo após a consequência apresentada pela professora, tanto em relação ao aluno em que respondeu individualmente, quanto ao comportamento da turma de responder em conjunto. A professora não apresenta consequências para os alunos que não respondem perguntas, ou mesmo quando a turma responde em menor quantidade de alunos. Essa observação pode indicar que, o comportamento de “Responder perguntas” não é mantido por controle coercitivo, já que, aparentemente, não há consequência coercitiva para os alunos que não respondem.

O comportamento de “Comentar” apresentou apenas 6% (n=46) do total de comportamentos acadêmicos registrados nessa turma. O Quadro 7 ilustra a análise funcional desse comportamento:

<i>Classe de comportamento</i>	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Comentar	<p>Aula de matemática sobre dobro, triplo, metade, etc.</p> <p>Professora pergunta: “E se eu quiser a metade?” e alunos respondem: “Dividido por dois!”</p>	<p>Aluno comenta: “Não pode ser dividido por um porque vai dar o mesmo resultado né!”.</p>	<p>A professora acena afirmativamente com a cabeça e diz: “Porque metade não é dividido por um, né? Tá!”</p>

Quadro 7 - Análise funcional do comportamento acadêmico de comentar – Professora A.

O comportamento de comentar também não apresentou frequência elevada na turma da professora A. Durante as observações, esse comportamento ocorreu geralmente em momentos em que os alunos diziam “Terminei!” depois de finalizar uma atividade, comportamento que geralmente não era notado pela professora. Entretanto, alguns comentários eram direcionados diretamente à professora, que, geralmente, dispensava atenção ao aluno, conforme demonstra o Quadro 7. O Quadro 8 ilustra outra situação em que o aluno fez um comentário direto para a professora, e obteve resposta da mesma:

<i>Classe de comportamento</i>	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Comentar	<p>Aula de matemática sobre dobro, triplo, metade, etc.</p> <p>Professora diz: “Eu vou passar de um em um, vou passar a 1ª dica e vou explicar, dar um tempinho... sabe de cabeça, faz calculo mental, quem não consegue arma a continha embaixo (...)”.</p> <p>Alunos copiam atividade do quadro.</p>	<p>Aluno comenta: “Nossa profª, já tá aqui na minha cabeça!”.</p>	<p>Professora responde: “Que bom!”.</p>

Quadro 8 - Análise funcional do comportamento acadêmico de comentar – Professora A.

Nessa situação, os alunos copiavam a atividade do quadro quando o aluno comentava com a professora que já sabe resolver, assim como ela havia orientado previamente. É possível supor que a consequência apresentada pela professora reforça não apenas o comportamento de comentar do aluno, mas também a resolução da atividade de maneira encoberta. Embora a frequência desse comportamento tenha sido baixa na turma da professora A, é possível perceber que, assim como o comportamento de “Responder perguntas”, essa categoria parece ser reforçada pela professora, e talvez ocorra em menor frequência devido ao contexto que é mais propício para a emissão de outros tipos de comportamentos.

O comportamento de “Realizar atividades” apresentou frequência de 43% (297), número elevado em relação aos outros comportamentos emitidos pela turma. Em relação às outras professoras, entretanto, foi a turma que apresentou a menor ocorrência de comportamentos nessa categoria. Para esse comportamento, a professora apresentava uma consequência que não foi observada nas outras turmas participantes: a cada atividade realizada pelos alunos, a professora corrigia a atividade de todos os alunos, passando em cada carteira, e quando não fazia isso, os alunos iam até a mesma solicitando a correção. Portanto, a consequência para essa categoria de comportamentos foi variada. O Quadro 9 a seguir ilustra os diferentes comportamentos apresentados pelos alunos em relação à essa categoria, e a consequência apresentada pela professora.

<i>Classe de comportamento</i>	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Realizar atividades	<p>Aula de matemática sobre dobro, triplo, metade, etc.</p> <p>Professora diz: “Eu vou passar de um em um, vou passar a 1ª dica e vou explicar, dar um tempinho... sabe de cabeça, faz cálculo mental, quem não consegue arma a continha pra achar o resultado, certo?”</p> <p>Professora escreve a</p>	Aluno faz a atividade e permanece na cadeira esperando a correção da professora.	Professora vai até o aluno, verifica a atividade e diz: “Mas não faltou um detalhe? Do kg?”.

<p>atividade no quadro.</p> <p>Professora diz: “Completa aqui, o peso do Alex, 28kg (...). Agora eu quero saber o peso do Osmar”.</p> <p>Professora diz que os alunos não precisam chamá-la pois ela passará em todas as carteiras fazendo a correção da atividade.</p>		
	Aluna faz a atividade e permanece na carteira esperando a correção da professora.	A professora corrige com um visto depois de a atividade estar completa e correta.
	Aluno faz a atividade e permanece na carteira esperando a correção da professora.	Professora diz: “Pode fazer as continhas do lado, e não precisa apagar que eu vou ver”.

Quadro 9 - Análise funcional do comportamento acadêmico de realizar atividades – Professora A.

Logo após realizar a atividade, os alunos geralmente chamam a professora, por isso, as duas categorias serão analisadas em conjunto, já que aconteciam frequentemente no mesmo momento. Quando o aluno permanece sentado, a professora apresenta consequências diversas: ela corrige com um visto a atividade do aluno, ela explica o que precisa ser arrumado quando algo está incorreto ou ela simplesmente avisa que a resolução da atividade está errada e que precisa ser ajustada. É interessante apontar que, a consequência para o comportamento do aluno foi, nas observações, imediata, e quando a professora por conta não passava pelas carteiras para realizar a correção, os alunos a chamavam com os cadernos em mãos para solicitar a correção. O Quadro 10 demonstra o comportamento de “Chamar a professora” e a consequência que a mesma apresentava aos alunos que se comportavam dessa forma.

<i>Classe de comportamento</i>	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Chamar a professora	Aula de matemática sobre dobro, triplo, metade, etc.		Professora diz: “Oh, não é 8! Na tabuada do dois, duas vezes quanto é 8? Duas vezes? 2x0? Olha pra mim! 2x0? 2x1? 2x3?... Então oh, 2x3 é 6, 2x4? Ahn, 4 duas vezes quanto que dá? Pega 4 aqui e 4 aqui, quanto que deu? Então, é o 2 aqui, oh!”
	Professora diz: “Eu vou passar de um em um, vou passar a 1ª dica e vou explicar, dar um tempinho... sabe de cabeça, faz cálculo mental, quem não consegue arma a continha pra achar o resultado, certo?”	Aluna faz a atividade e chama a professora ou vai até ela	
	Professora escreve a atividade no quadro.		A professora corrige com um visto depois de a atividade estar completa e correta.
	Professora diz: “Completa aqui, o peso do Alex, 28kg (...). Agora eu quero saber o peso do Osmar”.		
	Professora passa pelas carteiras e pergunta se faltou ver a atividade de alguém		
		Aluna chama a professora e mostra atividade	Professora diz: “Tá errado ainda! Pega o lápis e faz a conta!”.
		Aluno chama a professora e mostra a atividade	Professora dá um visto na atividade correta.

Quadro 10 - Análise funcional do comportamento acadêmico de chamar a professora – Professora A.

A categoria de “Chamar a professora” apresentou emissão elevada na turma da professora A, correspondendo à 34% (n=297) do total de comportamentos acadêmicos emitidos nessa turma. Observando as consequências que a professora apresenta, é possível supor que algumas são reforçadoras, e outras podem soar punitivas, porém, não de maneira que possa soar opressiva ou intensa em demasia. Quando a professora explica a atividade novamente e com isso o aluno consegue responder corretamente e

recebe o visto pela atividade correta, chamar a professora pode ter função reforçadora, bem como simplesmente receber o visto pela atividade correta. Entretanto, quando a professora diz: “Tá errado ainda! Pega o lápis e faz a conta!”, tal resposta pode soar aversiva, pois torna evidente o erro do aluno, que pode passar a chamar a professora com frequência apenas para evitar fazer a atividade, que não sabe resolver. Porém, mesmo aversiva, não significa que tal consequência seja coercitiva. Algumas suposições a respeito dessa categoria foram levantadas, portanto: Considerando a alta frequência de emissões do comportamento de “Chamar a professora”, é possível afirmar que o comportamento é mais reforçado do que punido. É possível supor, também, que a correção da professora tem valor reforçador significativo para os alunos, que, ao receberem o visto para a atividade correta, sentem-se satisfeitos com o sucesso.

Os Quadros 11 e 12 a seguir demonstra, por exemplo, duas situações em que alunos comemoraram depois de a professora corrigir a atividade com o visto. O comportamento observado nessa situação foi o da professora:

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Corrigir atividade do aluno	Aluno chama a professora e mostra a atividade.	Professora corrige com um visto a atividade correta.	Aluno comemora e diz “Acertei!”.

Quadro 11 - Análise funcional do comportamento da professora de corrigir atividades – Professora A.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Corrigir atividade do aluno	Aluno chama a professora e pergunta para a professora: “Tá tudo certo?”.	Professora corrige com um visto a atividade correta e diz: “Tudo certo!”.	Aluno comemora.

Quadro 12 - Análise funcional do comportamento da professora de corrigir atividades – Professora A.

Essas duas situações ilustram comportamentos dos alunos que aconteceram com frequência durante as observações: Alguns alunos diziam “Eba!”, outros exclamavam para os colegas “Acertei de primeira!”. De maneira geral, a professora permanecia

pouco tempo nas carteiras quando a atividade estava correta, e demorava um pouco mais quando a atividade estava incorreta. Dessa forma, é possível entender que talvez, esse comportamento da professora seja mantido pelo sucesso dos alunos, e o comportamento dos alunos seja mantido por reforçamento positivo.

A categoria de “Fazer perguntas” apresentou uma frequência baixa (7%) também em relação ao total dos comportamentos acadêmicos registrados na turma da professora A, entretanto, entre as professoras, tal categoria apresentou o maior índice de ocorrências. O Quadro 13 ilustra as situações em que esse comportamento ocorreu. Algumas consequências apresentadas pela professora foram também consideradas como antecedentes para o comportamento da aluna.

<i>Classe de comportamento</i>	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Fazer perguntas	Professora explica atividade de matemática e diz: “Alguém não entendeu alguma das contas? Pergunta que eu explico de novo”.	Aluna diz: “Eu não entendi”	Professora responde: “Me diga qual você não entendeu?”.
	Professora responde: “Me diga qual você não entendeu?”.	Aluna aponta para a questão no quadro.	Professora responde: “Qual delas, se você só me mostrar eu não vou entender... Aquela lá qual? Qual, meu anjo? Se você só me mostrar eu não vou saber. É a primeira lá, do “Meu primo...”, essa? Então tá, a profª vai retomar de novo. (...) Agora diga pra mim, A. qual é o peso do Antônio, procura lá pra professora, por favor”
	Professora responde: “Qual delas, se você só me mostrar eu não vou entender... Aquela lá qual? Qual,		Professora responde: “Dai oh: meu primo tem o peso de Pedro e Antônio juntos.

meu anjo? Se você só me mostrar eu não vou saber. É a primeira lá, do “Meu primo...”, essa? Então tá, a profª vai retomar de novo. (...) Agora diga pra mim, A. qual é o peso do Antônio, procura lá pra professora, por favor”	Aluna responde: “30 kg”	Quanto o Pedro tem, A.?”
Professora responde: “Dai oh: meu primo tem o peso de Pedro e Antônio juntos. Quanto o Pedro tem, A.?”	Aluna responde: “18 kg”	Professora responde: “Se eu disse que eles tem esse peso juntos, que continha a profª vai fazer, A.? Juntos, eu vou juntar, qual é o sinalzinho? Eu vou juntar, vou ficar com mais ou com menos, qual é o sinalzinho?”
Professora responde: “Se eu disse que eles tem esse peso juntos, que continha a profª vai fazer, A.? Juntos, eu vou juntar, qual é o sinalzinho? Eu vou juntar, vou ficar com mais ou com menos, qual é o sinalzinho?”	Aluna responde: “Mais”.	Professora responde: “Então, $8 + 0$? E $3 + 1$?”
Professora responde: “Então, $8 + 0$? E $3 + 1$?”.	Aluna responde: “Oito, quatro”.	Professora responde: “Mas a continha não acabou! Oh, continua depois da vírgula: ‘o peso de Pedro e Antônio juntos , menos o peso do João. Quanto que o João tem, A.?’”
Professora responde: “Mas a continha não acabou! Oh, continua depois da vírgula: ‘o peso de Pedro e Antônio juntos, menos o peso do João. Quanto que o João tem, A.?’”	Aluna responde: “20kg”.	Professora responde: “Isso, 20. Menos o peso do João, agora eu vou fazer essa continha de menos. Esse é o peso do Antônio, esse é o peso do Pedro, deu 48kg, agora menos o peso do João. Agora vamos ver quanto vai

			dar o peso do primo. 8 tira 0? 4 tira 2? Quanto que o primo tem?”
Professora responde: “Isso, 20. Menos o peso do João, agora eu vou fazer essa continha de menos. Esse é o peso do Antônio, esse é o peso do Pedro, deu 48kg, agora menos o peso do João. Agora vamos ver quanto vai dar o peso do primo. 8 tira 0? 4 tira 2? Quanto que o primo tem?”	Aluna responde: “Oito, dois... Vinte e oito!”		Professora responde: “28kg, A., 28kg que ele tem. Conseguiu entender?”
Professora responde: “28kg, A., 28kg que ele tem. Conseguiu entender?”	Aluna responde: “Sim”.	Professora responde: “Mais alguma coisa?”.	
Professora responde: “Mais alguma coisa?”.	Aluna responde: “Não”.	Professora diz: “Alguém precisa que eu explique mais alguma coisa?”.	
Professora diz: “Alguém precisa que eu explique mais alguma coisa?”.	Aluno pergunta: “Professora, o que é aquele sinalzinho? Aquele ali do lado do vinte, do zero?”	Professora responde: “Ah não, é só o J de João que eu tava explicando para a A.!”	

Quadro 13 - Análise funcional do comportamento da professora de fazer perguntas – Professora A.

Essa situação também foi observada quando os alunos emitiam o comportamento de “Chamar a professora”. Entretanto, como em diversas situações não foi possível identificar que tipo de interação o aluno solicitou ao chamar a professora, optou-se por registrar na categoria de “fazer perguntas” apenas perguntas que ficassem claras para a pesquisadora. Na situação ilustrada no Quadro 13, é possível perceber que há uma interação longa quando a aluna solicita uma nova explicação. As consequências apresentadas pela professora para a solicitação da aluna podem ser reforçadoras, à medida que a pergunta realizada pela aluna foi acolhida e a dúvida esclarecida. A interação que a professora estabelece com a aluna vai ao encontro das respostas apresentadas pelos alunos para a pergunta “Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas na matéria”, considerando que 80% (n=20) dos alunos responderam que “sempre ou quase sempre” a professora presta esse

auxílio aos alunos, e 20% (n=5) consideram que a professora emite esse comportamento “às vezes”. Isso indica que a professora geralmente atende as demandas dos alunos em relação ao esclarecimento de dúvidas e se comporta de forma a facilitar ao aluno o aprendizado de tal conteúdo. Portanto, é possível supor que as consequências que a professora apresenta aos alunos que realizaram perguntas nos momentos citados, são reforçadoras.

Em geral, é possível perceber que as consequências apresentadas pela professora envolvem, na maioria das situações, a interação da professora com os alunos. É interessante pontuar que os comportamentos com maior frequência na turma da professora A, são aqueles em que a professora interage com os alunos. Tal dado indica que as consequências que a professora apresenta para esses comportamentos, são reforçadoras.

4.2.2 Observação e análise funcional da Professora B

A turma da professora **B** é composta por aproximadamente 30 alunos, que se sentam geralmente em duplas. A turma apresenta picos de conversa que, seguidos pela repreensão da professora, cessam. Os alunos são participativos em alguns momentos, e alheios em relação às situações da sala em outros. A turma conta com a ajuda de uma professora auxiliar a quem os alunos recorrem regularmente (que é a professora **A**, do presente estudo).

O Quadro 14 a seguir representa a análise funcional do comportamento acadêmico de “Responder Perguntas” dos alunos na professora B.

<i>Classe de comportamento</i>	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Responder perguntas	Professora e alunos estão discutindo a confecção do convite para a festa junina, selecionando frases para escrever no convite.		Professora faz “Shiu!”.
	Alunos falam: “Gostaríamos de convidar para festa junina...”	Aluno diz: “Mamãe eu te amo...”.	Professora diz: “É mamãe te amo? Você está fazendo um cartão de dia das mães?! Vamos gente, três palavras!”.

Professora diz: “Mas tá muito grande essa frase gente, tem que resumir! Vamos ver quem é o esperto que consegue resumir essa mensagem assim, em três palavras!”			
Professora diz: “(...) Vamos gente, três palavras!”.	Aluna diz: “Convidamos para festa!”.	diz: você	Professora responde: “Têm quatro palavras, quase lá! Mas você não falou de qual festa!”.
Professora responde: “Têm quatro palavras, quase lá! Mas você não falou de qual festa!”.	Aluno diz: “Temos festa junina... Teremos!”.		Professora responde: “Isso! Teremos festa junina!”.
Professora diz: “E depois da mensagem, vem o que?”.	Aluno diz: “Do seu filho...”.		Professora responde com tom de voz elevado: “Ah tá! Ai a sua mãe vem pra festa junina e não sabe isso, não sabe isso, não sabe aquilo e põe teu nome?!”.

Quadro 14 - Análise funcional do comportamento acadêmico de responder perguntas – Professora B.

Nessa situação, os alunos e a professora estavam discutindo como seria a frase que iria compor o convite, considerando que o mesmo era pequeno e não haveria muito espaço para escrever, então a frase deveria ser pequena. Das diversas sugestões dos alunos, a professora deu atenção direta apenas às descritas no Quadro 14. Essa categoria apresentou frequência de 23% (n=156) do total de comportamentos registrados na turma da professora B e foi a segunda mais alta em relação às outras turmas. O Quadro 15 demonstra outra situação ocorrida em que a consequência apresentada pela professora foi a atenção direta para a resposta do aluno.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Responder perguntas da	Professora pergunta: “Depois de tudo, o	Aluna responde: “O nome da pessoa que	Professora diz: “Ah, muito bem! É lógico

professora	que está faltando?”.	está mandando!”.	né, porque senão a mãe vai receber o meu convite e pensar: ‘meu deus, foi o pernetá que me mandou!’”.
-------------------	----------------------	------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 15 - Análise funcional do comportamento da professora de responder perguntas – Professora B.

Nas situações descritas, é possível supor que há tanto consequências que podem ser reforçadoras quanto consequências que podem ser punitivas. Quando a professora responde com uma afirmativa do tipo “Isso!”, ou “Ah, muito bem!”, é possível que o comportamento dos alunos de responder perguntas da professora se mantenha, já que responderam e tiveram a confirmação de que sua resposta está correta. Porém, quando a professora responde com tom de voz elevado, como no caso da última situação descrita no Quadro 14, é possível que essa consequência seja punitiva, pois dá ênfase ao erro do aluno, e não a sua tentativa de responder a pergunta da professora.

O comportamento de “Realizar atividades” apresentou a frequência de 57% (n=384), a mais alta dentre os comportamentos registrados na turma da professora B e a segunda mais alta entre todas as turmas. O Quadro 16 a seguir ilustra uma situação em que o comportamento de realizar atividades foi emitido na mesma situação relatada anteriormente.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Realizar atividades	Professora pede para os alunos iniciarem a atividade após a explicação.	Aluno está realizando a atividade e mostra a mesma para a professora.	Professora verifica atividade e diz, com tom de voz elevado: “O que é isso? Meu Jesus! Apaga isso aqui. O que é para quem vai o convite, V.? O que eu estava explicando até agora? Vamos fazer aqui? Vamos fazer aqui bem bonitinho? O que é ‘para quem vai o convite’, V.? Meu deus! Para quem você vai mandar o convite?! Então escreva mãe!”.

Quadro 16 - Análise funcional do comportamento da professora de realizar atividades – Professora B.

Nessa situação, após a explicação da professora a respeito de como deveria ser feita a confecção do convite, um aluno ainda sentado na carteira mostra a atividade para a professora, que o responde com o tom de voz elevado e, aparentemente, sem paciência. Entretanto, a professora **B** não corrige ou consequência de forma direta as atividades de todos os alunos. Durante a realização das atividades, a professora aguardava os alunos finalizarem a mesma para passar a resolução no quadro, e dispensava atenção direta apenas aos alunos que lhe mostravam a atividade diretamente, tal como ocorreu na situação descrita no Quadro 16. Entretanto, as consequências apresentadas pela professora não parecem reforçadoras. O Quadro 17 ilustra outra situação em que o mesmo aluno solicita realizar uma atividade no quadro, mas a professora não permite:

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Realizar atividades	Alunos estão lendo uma atividade de matemática, e a professora questiona os alunos sobre qual é a conta que resolve o problema que os mesmos leram. Os alunos respondem e a professora diz qual é a conta.	Aluno diz: “Professora, eu quero fazer a conta no quadro!”.	Professora responde: “Não. Agora já sabe que conta que é”.

Quadro 17 - Análise funcional do comportamento da professora de realizar atividades – Professora B.

Nas duas situações, a professora não aparenta ser acolhedora com a solicitação do aluno. Na primeira ocorrência citada, o aluno teve o erro exaltado, o que pode ser aversivo para o aluno. Na segunda situação, o aluno não pode resolver a atividade no quadro, pois a professora não permitiu. Tais comportamentos, porém, são provavelmente mantidos por alguma consequência reforçadora, senão, não aconteceriam. Podem ser contingências de reforçamento intermitente: ora a professora atende a solicitação do aluno de maneira acolhedora, ora é hostil com o aluno, talvez ora o deixe resolver a atividade no quadro, e ora não permita. Podem ser também contingências de controle aversivo: quando o aluno chama a professora, o mesmo evita

ficar com a atividade incorreta, ou evita ter que resolver a atividade por conta, já que a professora, mesmo sendo hostil, explica como resolver a atividade. Não foram observadas consequências para os alunos que não realizavam as atividades, bem como para os alunos que não solicitavam que a professora verificasse a atividade.

Porém, vale ressaltar, novamente, que essa categoria teve ocorrência elevada na turma da professora B. Tal frequência talvez ocorra devido ao pouco tempo disponibilizado aos alunos para resolver a atividade, e dessa forma, a professora tem mais tempo para passar novas atividades aos alunos. A pouca atenção que a professora dispensa aos alunos enquanto os mesmos estão realizando atividade e o fato de as atividades serem corrigidas geralmente no quadro possibilitam mais tempo à professora. Além disso, as consequências apresentadas pela professora à quem lhe mostra a atividade realizada, podem ser aversivas à toda a turma, que, observando tal comportamento da professora, evitam mostrar-lhe suas atividades, esperando apenas pela correção do quadro, evitando assim possíveis consequências aversivas oriundas da professora.

Assim como na turma da professora A, o comportamento de “Chamar a professora” ocorre geralmente durante ou após a realização de atividades por parte dos alunos. Os Quadros 18 e 19 ilustram situações em que os alunos chamaram a professora diretamente, após ou durante realizar as atividades.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Chamar professora	Professora está explicando o novo conteúdo de matemática que será estudado e pede que os alunos façam uma atividade do livro.	Aluno diz: “Professora, professora! Você não vai corrigir aqui que tava errado?”.	Professora diz: “Tava... agora arrumou? Tá certo.”.

Quadro 18 - Análise funcional do comportamento da professora de chamar a professora – Professora B.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Chamar professora	Professora está conversando com um	Aluno levanta e vai até a professora com	Professora diz: “Senta!”. Professora diz: “Você é a terceira vez que

aluno.	o caderno em mãos mostra a atividade realizada.	levanta do lugar, sente no seu lugar! Eu estou de pé!”.
--------	-------------------------------------------------	---------------------------------------------------------

Quadro 19 - Análise funcional do comportamento da professora de chamar a professora

Na primeira situação, a professora atende a solicitação do aluno e corrige sua atividade, na segunda situação, a professora não atende à solicitação do aluno e o manda sentar. É possível observar que o comportamento da professora ora é responsivo, ora é negligente. No segundo caso, a consequência, aparentemente constrangedora, pode diminuir as chances de o aluno chamar a professora no futuro, considerando que constrangimento também é uma forma de punição e controle coercitivo, tal como apontam Skinner (1972) e Batista e Weber (2015). Na primeira situação, a consequência apresentada pela professora, que atende a demanda do aluno (que pede por correção), pode ser reforçadora, já que o aluno teve seu pedido atendido. É possível supor que a intermitência das consequências reforçadoras apresentadas pela professora sejam o motivo pelo qual o comportamento de “Chamar a professora” ocorra nessa turma. Porém, as consequências aversivas podem ser o motivo para o qual a emissão desse comportamento tenha sido baixa em relação às outras categorias de comportamento, correspondendo à 9% (n=57) do total de comportamentos acadêmicos emitidos na turma da professora B.

O comportamento acadêmico de “Fazer perguntas” apresentou a menor frequência de emissões em relação ao total de comportamentos registrados na turma da professora B, correspondendo à 3% (n=17) desse total. Os Quadros 20 e 21 ilustram situações em que esse comportamento foi emitido.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Fazer perguntas	Professora distribui os livros de matemática para os alunos realizarem uma atividade.	Aluno pergunta: “Pode começar a copiar professora?”.	Professora diz: “Não, eu vou explicar primeiro.”.

Quadro 20 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora B.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Fazer perguntas	Professora está escrevendo uma conta matemática no quadro para explicar uma atividade, dá continuidade falando: “Façam lá, o problema 6 e 7. Pode começar a copiar.”.	Aluno pergunta: “É pra fazer a conta, prof?”.	Professora diz: “A conta e a resposta, moço!”.

Quadro 21 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora B.

Nas duas situações, a professora responde as perguntas dos alunos, consequência que pode ser considerada reforçadora, se a função do comportamento dos alunos for apenas obter uma resposta. Entretanto, tal categoria de comportamentos apresentou uma frequência baixa, tanto em relação à turma da professora B quanto em relação às outras, pois, entre as quatro turmas, foi a segunda frequência mais baixa da categoria. O Quadro 22 demonstra outra situação em que o comportamento de fazer perguntas ocorreu:

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Fazer perguntas	Professora está explicando aos alunos como fazer a margem em um papel em branco, que iriam utilizar para realizar uma atividade sobre formas. Professora diz: “É pra fazer a margem bem pequenininha, e quem não tem a régua, vai fazer o seguinte, a mesma coisa...”.	Aluno pergunta: “Pode pegar o lápis professora?”.	Professora diz com tom de voz elevado: “Não! Não vai pegar lápis nenhum, que vai sair tudo torto!”.

Quadro 22 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora B.

Nessa situação a professora também responde a pergunta do aluno. Vale ressaltar, porém, que mesmo respondendo a solicitação do aluno, a professora pode ser coercitiva, já que responde de maneira que pode ser percebida pelo aluno como constrangedora, considerando o tom de voz elevado e a resposta negativa ao pedido do aluno. É difícil, porém, determinar se as consequências apresentadas pela professora são coercitivas ou positivamente reforçadoras, considerando que não foi possível observar se o comportamento do aluno aumentou ou diminuiu sua frequência após o comportamento emitido pela professora. Porém, considerando a baixa frequência do comportamento de “Fazer perguntas” na turma da professora B, é plausível supor que tal comportamento não é reforçado positivamente com grande frequência, pode ser reforçado tanto intermitentemente, quanto punido, já que, segundo Skinner (1972) mesmo com frequência reduzida, o comportamento punido pode voltar a ocorrer no futuro.

Dentre as quatro turmas observadas, a turma da professora B foi a que apresentou maior frequência para o comportamento acadêmico dos alunos de “Comentar”, correspondendo à 8% (n=54) do total de comportamentos acadêmicos registrados em sua turma. Os Quadros 23 e 24 demonstram situações em que esse comportamento ocorreu.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Comentar	<p>Professora está dando exemplos aos alunos de formas bidimensionais, mostrando como exemplo uma caixinha de giz, que é o objeto disponível que mais se assemelha a um cubo.</p> <p>Professora diz: “Para ser um cubo tem que ter todas as partes iguais...”.</p>	<p>Aluna comenta: “Na verdade então ela [caixa de giz] não é um cubo, é um paralelepípedo!”.</p>	<p>Professora balança a cabeça afirmativamente e diz: “É um paralelepípedo, eu falei que é a que mais se aproxima, a que mais se parece...”.</p>

Quadro 23 - Análise funcional do comportamento de comentar – Professora B.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Comentar	Professora está explicando sobre objetos bidimensionais, e diz que as caixas que os alunos vão usar precisam ser reforçadas, pois as vezes vem de outros estados.	Vários alunos comentam juntos.	Professora diz: “Tá gente! Agora shiu!”.
	A professora diz: “Vejam ai em qual lugar foi fabricado o produto de vocês”. Continua dizendo: “O meu aqui é fabricado em São Paulo”.	Aluno diz: “O meu também profª!”.	Aluno comenta: “O meu também!”. Aluna comenta: “A minha também!”.

Quadro 24 - Análise funcional do comportamento de comentar – Professora B.

Nessas situações foi possível observar que, quando houve a possibilidade de fazer comentários por parte dos alunos, os mesmos eram inicialmente direcionados para a professora (as frases geralmente terminavam ou iniciavam com “professora”), porém, em diversos momentos, a professora não apresentava consequência direta para tal comportamento. Os alunos, entretanto, acabavam consequenciando o comentário do colega, que antes era direcionado para a professora. Observando as duas situações ilustradas, é possível perceber que no primeiro caso a professora consequência a aluna complementado o comentário, e no segundo pede silêncio quando o aluno comenta para a professora. Tal intermitência pode ser responsável por manter os alunos emitindo comentários a respeito do conteúdo, considerando que ora podem ser reforçados pela professora, ora pelos colegas.

Foi possível observar durante as observações, que determinadas consequências ocorrem com alunos específicos. No Quadro 14, por exemplo, as consequências que podem ser consideradas reforçadoras foram apresentadas para uma mesma aluna, e as consequências que podem ser consideradas aversivas foram apresentadas para um mesmo aluno. Tal fato indica que a relação que a professora estabelece com os alunos difere de acordo com o aluno, o que justifica os resultados da primeira etapa que apontam tanto para o estilo Autoritativo, quanto para o estilo Negligente e Permissivo.

É importante pontuar também que alguns comportamentos emitidos pelos alunos podem ser aversivos para os professores, que, diante de tal situação ruim, também agem de modo a fugir da mesma, mesmo que para isso seja necessário ser coercitivo com os alunos.

4.2.3 Observação e análise funcional da Professora F

A turma da professora F tem aproximadamente 23 alunos, que se sentam na maior parte das vezes em duplas. A sala é pequena, mas não fica apertada considerando a quantidade de alunos. A turma não apresenta tantos momentos de conversa entre si, os alunos interagem com a professora regularmente. Uma professora auxiliar ajuda alguns alunos durante algumas aulas, geralmente em atividades de matemática. Os Quadros 25 e 26 ilustram o comportamento acadêmico de “Fazer perguntas” dos alunos da turma da professora F.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Fazer perguntas	Professora está explicando uma atividade sobre o uso da vírgula, dando exemplos de endereços, datas e frases. Alunos copiam atividade do quadro.	Aluno pergunta: “Professora, existe essa cidade de ‘São José dos Campos?’”.	Professora responde: “Existe! Tocantins também existe, São José existe...”.

Quadro 25 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora F.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Fazer perguntas	Professora está passando atividade sobre o uso da vírgula no quadro. Alunos copiam a atividade.	Aluno pergunta: “Professora, esse São José é um cara que criou as duas cidades?”.	Professora responde: “Não! São José é o nome de um santo agora não sei por que colocaram ‘Campos’. Tem que estudar a história dessa cidade para saber por que ela

Quadro 26 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora F.

O comportamento de “Fazer perguntas” dos alunos da professora F corresponde a 8% (n=43) do total de comportamentos registrados na turma, e a segunda maior frequência de emissão dessa categoria em relação às outras turmas. Nessa categoria, os alunos faziam perguntas geralmente quando a sala toda estava em silêncio, o que possibilitava a professora ouvir e responder o aluno sem outras interrupções. Em ambas as situações, a professora respondeu os alunos prontamente, e de maneira a esclarecer as dúvidas postas pelos alunos. As consequências apresentadas pela professora são, aparentemente, reforçadoras, pois os comportamentos ocorrem com regularidade na turma (primeira observação: 18 ocorrências, segunda observação, 10 ocorrências e terceira observação, 15 ocorrências). É interessante pontuar, que os alunos também fazem perguntas não relacionadas com o conteúdo, e a professora as responde da mesma maneira, tal como demonstra o Quadro 27:

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Fazer perguntas	Professora está explicando atividade sobre o uso da vírgula no e passa atividade no quadro	Aluno pergunta: “Professora, esse 9 de junho foi quando você imprimiu, né?”.	Professora responde: “Foi! Foi quando eu digitei lá em casa.”
	Alunos copiam a atividade.	Aluno pergunta: “Profª, eu vou fazer a tabuada agora?”.	Professora responde: “Na hora do recreio, porque era lição de casa!”.

Quadro 27 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora F.

Ao responder os alunos, a professora provavelmente aumenta a probabilidade de que os mesmos continuem fazendo perguntas, considerando que esse parece ser um comportamento generalizado e com frequência estável na turma.

O comportamento de “Realizar atividades” corresponde a 60% (n=336) do total de comportamentos acadêmicos emitidos pela turma da professora F. Tal categoria ocorreu tal qual nas outras turmas: a professora passa a atividade, dá um tempo para os alunos corrigirem e posteriormente faz a correção coletiva, no quadro. Em algumas situações, entretanto, a professora interage com alguns alunos durante a realização da atividade. O Quadro 28, a seguir, ilustra tal situação:

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Realizar atividades	Professora passa atividade no quadro e dá orientações para os alunos resolverem.	Aluno realiza a atividade em silêncio.	Professora pergunta ao aluno: “Entendeu G.? No exercício 1 é assim, sempre que você ver o nome da cidade você coloca vírgula, tempo, ou número do endereço. Então no exercício 1, você tem que ler a frase e ver onde vai a vírgula”.
	Professora passa entre os alunos verificando algumas atividades.		
		Aluna termina a atividade e permanece sentada na carteira.	Professora para na carteira da aluna, pega seu caderno e diz: “Isso aqui tá estranho! Não parece nem I, nem T, meio esquisito. Ou você faz assim... Eu tenho costume de fazer assim... Tem que arrumar!”.

Quadro 28 - Análise funcional do comportamento de realizar atividades – Professora F.

Essas duas situações ilustram momentos em que a professora apresenta uma consequência direta para o comportamento de realizar atividade dos alunos. Entretanto, tal consequência não foi apresentada a todos os alunos, ocorrendo esporadicamente. As atividades, em geral, eram corrigidas no quadro, sendo essa uma consequência aparentemente pouco contingente ao comportamento dos alunos de fazer atividades. Observando, porém, a ocorrência de tal categoria de comportamentos nas outras turmas, é possível supor que as contingências que mantêm esse comportamento são diversas,

mas tem pouco a ver com as consequências que as professoras apresentam, considerando que, na maioria dos casos, a atividade é corrigida coletivamente e não individualmente, assim como na turma da professora F. Além disso, não foram observadas consequências para os alunos que não realizaram atividades no momento proposto. Dessa forma, contingências tanto de reforçamento negativo quanto positivo podem estar em vigor no momento da realização das atividades, que podem ou não estar relacionados a algum comportamento da professora. Porém, analisando a resposta dos alunos para o item “Minha professora castiga quem não faz a tarefa”, foi possível identificar que 57% (n=8) dos alunos consideram que a professora “sempre ou quase sempre” age de maneira a castigar os alunos que não realizam a tarefa, e 21% (n=3) consideram que a professora se comporta dessa forma “às vezes”. Tal dado indica que, possivelmente, os alunos fazem as atividades em grande escala para evitar castigos, independente da consequência que a professora apresente para a realização da atividade. No Quadro 27, por exemplo, um aluno questiona se irá fazer a tabuada naquele momento, ao que a professora responde que a atividade será feita no recreio, já que a mesma já deveria estar pronta. Tal fala da professora indica que há castigos para quem não faz a atividade, que, no caso do aluno, era perder o recreio. Dessa forma, é possível que os alunos façam as atividades também para evitar castigos ou a perda de benefícios.

O comportamento de “Chamar a professora” na turma da professora F, assim como nas outras turmas, ocorreu geralmente em conjunto ao comportamento de realizar atividades. O Quadro 29 ilustra momentos em que essa categoria de comportamentos aconteceu, e quais consequências a professora disponibilizou.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Chamar a professora	Alunos copiam e resolvem a atividade que a professora passou no quadro.	Aluna chama a professora: “Profª... esse aqui eu escrevo pra baixo?”.	Professora responde: “Pula uma linha... Isso, senão fica muito grudado”.
		Aluna chama a professora e mostra o caderno com as atividades realizadas.	Professora olha a atividade e acena afirmativamente para a aluna.

Quadro 29 - Análise funcional do comportamento de chamar a professora – Professora F.

Nessa situação, os alunos copiavam e resolviam a atividade sobre vírgulas que a professora havia escrito no quadro. Em silêncio, os mesmos permaneciam escrevendo enquanto a professora passava pelas carteiras observando a atividade dos alunos. Essa categoria representa 5% (n=29) do total de comportamentos registrados, e é a segunda menor frequência dessa categoria entre as quatro turmas. A consequência que a professora apresenta para tal comportamento dos alunos é, aparentemente, reforçadora, pois o chamado é atendido e a dúvida é esclarecida ou a correção é realizada. Vale ressaltar ainda, que em algumas situações os alunos chamavam a professora, mas a mesma não respondia. A ausência de consequência por parte da docente pode colocar em extinção o comportamento dos alunos de chamar a professora. Porém, como atende ao chamado de alguns alunos, o comportamento destes se mantém. É importante salientar que talvez a professora apresente consequência reforçadora a apenas alguns alunos, e dessa forma outros permanecem sem chamar a professora, pois não tiveram esse comportamento reforçado anteriormente. Além disso, a professora geralmente se comporta de forma contingente ao comportamento dos alunos de fazer perguntas, seja respondendo uma curiosidade ou esclarecendo uma dúvida. Talvez, tal consequência apresentada pela professora nessa categoria (fazer perguntas) dispensa a necessidade de os alunos a chamarem para tirar dúvidas, já que as mesmas foram esclarecidas anteriormente.

O comportamento de “Comentar” da turma da professora F apresentou frequência de 9% (n=53) em relação ao total de comportamentos acadêmicos registrados na turma. Essa categoria ocorreu em diversos momentos das observações, geralmente em conjunto com a explicação da professora ou uma pergunta feita por um aluno. O Quadro 30 demonstra situações em que esse comportamento aconteceu na turma da professora F.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Comentar	Professora escreve atividade no quadro e responde uma pergunta de um aluno a respeito do nome de uma cidade. A professora diz:	Aluno diz: “Ah, São José é aqui pertinho né prof?”.	Professora responde: “Aqui pertinho de nós é São José dos

“Existe! Tocantins também existe, São José existe...”.	Pinhais, São José dos Campos deve ser em São Paulo!”.
Alunos copiam atividade.	

Quadro 30 - Análise funcional do comportamento de comentar – Professora F.

Nessa situação, os alunos copiavam a atividade do quadro em silêncio, quando o aluno comenta que a cidade de São José é perto do bairro onde a escola está situada. A professora complementa o comentário e explica que a cidade a qual ela se refere na atividade é outra. Após essa situação, os alunos e a professora estão discutindo os nomes de cidades, e outra vez um aluno faz um comentário. O Quadro 31 a seguir ilustra tal situação.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Comentar	Professora está explicando que cada cidade tem um nome diferente e que é possível descobrir a origem do nome estudando a história da cidade.	Aluno diz: “Profª e São José dos Pinhais é porque tem muito pinhão, né?”.	Professora complementa: “Provavelmente! Vai ter até a festa do pinhão esse ano lá!”.

Quadro 31 - Análise funcional do comportamento de comentar – Professora F.

Nas duas situações é possível perceber que a professora disponibiliza atenção aos comentários do aluno e os complementa. Posteriormente, outros comentários foram feitos pelos alunos, e todos tiveram como consequência a atenção da professora, embora fossem direcionados a temas não relacionados com o conteúdo da aula. O Quadro 32 ilustra a situação descrita:

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Comentar	Enquanto os alunos resolvem a atividade, a professora explica que quando a turma	Aluno diz: “O papa deve ser rico, né?”.	Professora complementa: “Quem é papa, que é padre, quem é frei,

	terminar de estudar a história da Lapa, irmão começar a estudar sobre monarquias.		geralmente eles desistem de todo o dinheiro deles”.
	Professora complementa: “Quem é papa, que é padre, quem é frei, geralmente eles desistem de todo o dinheiro deles”.	Aluno diz: “Então, por exemplo, assim: eles usam em obras, para as crianças carentes...”.	Professora diz: “Exatamente! Em orfanatos...”.

Quadro 32 - Análise funcional do comportamento de comentar – Professora F.

Tal consequência apresentada pela professora possivelmente reforça o comportamento dos alunos de comentar, e provavelmente ainda possibilita a generalização de tal comportamento, considerando que os comentários são feitos também em relação a outros assuntos que não os acadêmicos. Esse tipo de consequência, entretanto, também pode ser responsável por permitir que os alunos evitem realizar outras atividades, por permanecerem por algum tempo conversando sobre outros assuntos com a participação da professora. Dessa forma, é plausível supor que tal comportamento pode ser mantido tanto por reforçamento positivo quanto negativo, pois, ao permanecer conversando sobre outros assuntos, os alunos evitam realizar atividades que podem ser mais complexas ou indesejáveis.

O comportamento de “Responder perguntas” corresponde a 18% (n=101) do total de comportamentos acadêmicos registrados na turma da professora F. Assim como nas outras turmas, esse comportamento acontecia de forma coletiva, com vários (ou todos) alunos respondendo a pergunta feita pela professora. O Quadro 33 a seguir ilustra uma situação em que esse comportamento ocorreu:

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Responder perguntas da professora	Professora está explicando que cada nome da cidade tem um significado diferente, e pergunta: “Nós já estudamos o nosso nome, Curitiba era o que mesmo?”.	Aluno responde: “Muito pinhão!”.	Professora confirma: “Muito pinhão! Por que deram esse nome, quem deu esse nome?”.

	Professora confirma: “Muito pinhão! Por que deram esse nome, quem deu esse nome?”.	Alunos respondem: “Os índios!”.	Professora confirma: “Os índios! Então cada um que mora na sua cidade acaba estudando a história do seu nome”.
--	------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 33 - Análise funcional do comportamento de responder perguntas da professora – Professora F.

Na primeira situação, a professora faz a pergunta e um aluno responde sozinho, ao que a professora confirma a resposta do mesmo. Logo em seguida, a professora faz outra pergunta que a turma toda responde em conjunto, e a professora também confirma a resposta dos alunos e a complementa. Aparentemente, a consequência para o comportamento individual do aluno e para a resposta em conjunto da turma são a mesma: a professora confirma a resposta correta e a complementa se necessário. A confirmação da resposta correta pode ser uma consequência reforçadora, pois indica sucesso aos alunos. Não foram observadas consequências para quando os alunos não respondiam perguntas da professora.

4.2.4 Observação e análise funcional da Professora H

A turma da professora **H** tem aproximadamente 23 alunos, a sala é espaçosa e os alunos sentam em filas horizontais direcionadas ao quadro negro, um ao lado do outro. Os alunos pouco conversam entre si e com a professora. As crianças direcionam poucas perguntas à professora. O Quadro 34 ilustra o comportamento acadêmico dos alunos de “Responder perguntas”, e a consequência que a professora apresentou para esse comportamento.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Responder perguntas da professora	Professora finaliza a leitura de um livro que havia começado outro dia e pergunta: “Gostaram do final?”.	Aluna responde: “Não...”.	Professora responde: “Eu não gostei do final. Por que você não gostou, M.?”.
	Professora responde: “Eu não gostei do final. Por que você	Aluna responde: “Porque a gente não viu o Simão...”.	Professora responde: “Por que não viram o Simão, né?”.

não gostou, M.?”.

Quadro 34 - Análise funcional do comportamento de responder perguntas da professora – Professora H.

Na situação descrita, a professora havia finalizado a leitura de um livro e começou a fazer perguntas aos alunos sobre o mesmo. Os alunos, direcionados pela professora, fizeram comentários e disseram o que gostaram e o que não gostaram na história. Nesse momento, a professora acolheu as respostas dos alunos, complementando com outra pergunta, ou dando sua opinião sobre a história. Quando a professora faz uma pergunta aos alunos, e os mesmos respondem prontamente, é possível que diversas contingências estejam em vigor, que podem ser tanto de reforçamento positivo quanto negativo. Se a professora é acolhedora e presta atenção à opinião dos alunos, é possível que esteja em vigor uma contingência de reforçamento positivo, pois a atenção que a professora acrescenta ao comportamento do aluno possivelmente o fará se comportar de tal forma mais vezes. Porém, se a professora pune o comportamento do aluno, ou pune a ausência do mesmo, é possível que contingências de reforço negativo estejam em vigor, pois o aluno emite tal comportamento para evitar ou fugir das consequências aversivas apresentadas pela professora. O Quadro 35 a seguir apresenta uma situação em que a ausência do comportamento de “Responder perguntas” foi consequenciada pela professora.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Responder perguntas da professora	<p>Professora está fazendo perguntas aos alunos sobre a atividade de matemática que estão estudando.</p> <p>Professora pergunta: “Então falem pra mim, qual é a medida do alfinete?”.</p>	Aluna responde: “Quatro...”.	Professora responde em tom de voz elevado: “Quatro o que, M.? Centímetros!”.

Quadro 35 - Análise funcional do comportamento de responder perguntas da professora – Professora H.

Nessa situação, quando a aluna responde a pergunta de maneira incompleta, a professora eleva o tom de voz e a questiona sobre o que está faltando, porém, não dá chance de a aluna completar a resposta. Em outra situação, quando a professora está também fazendo perguntas e poucos alunos respondem, a mesma consequência de maneira aparentemente impaciente a ausência de resposta dos outros alunos. O Quadro 36 ilustra tal situação:

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Responder perguntas da professora	<p>Em uma aula sobre regras gramaticais, a professora lê uma lista de palavras compostas pela letra 'S'.</p> <p>Professora pergunta: "Antes da consoante 'S', quais as consoantes que aparecem?"</p>	Poucos alunos respondem: "M, N,N, R, R e N... R, L, L..."	Professora responde: "Vamos gente, falem!"

Quadro 36 - Análise funcional do comportamento de responder perguntas da professora – Professora H.

Quando a professora fala para os alunos "Vamos gente, falem!", uma maior quantidade de alunos começa a responder a pergunta feita, ao que a professora não apresenta consequência aparente. Nas duas últimas situações descritas, a professora chama a atenção tanto pela resposta incompleta, quanto pela ausência de resposta, não apresentando consequência para a resposta completa e nem para a resposta em si. Tal comportamento da professora pode servir como sinalização para os alunos do que pode acontecer caso respondam incorretamente/incompletamente ou caso não respondam. Dessa forma, os alunos passam a responder as perguntas da professora para evitar tais consequências aversivas. A frequência desse comportamento na turma da professora H corrobora com tal suposição, tendo em vista que do total de comportamentos emitidos na turma, 32% (n=209) dizem respeito ao comportamento de responder perguntas, a segunda maior frequência de comportamentos emitidos na turma e a maior dessa categoria entre as quatro turmas.

As consequências que a professora apresenta para o comportamento de “Comentar” são descritas do Quadro 37 a seguir:

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Comentar	Professora finaliza a leitura de um livro que havia começado outro dia e pergunta: “E você, que final você imaginou para a história? Vocês fizeram os desenhos, eu queria ouvir alguém comentar”.	Aluna responde: “Eu... queria que terminasse que... Pelo menos alguns vissem o Simão...”.	Professora responde: “Que alguns pudessem ter visto o Simão, só o Simão? E os bichos também, né? Pode sentar”.
	Professora diz: “Quem fez um final diferente desse? Pode vir aqui na frente contar pra gente”.	Aluno vai até a frente da sala e comenta: “Eu queria que o Henrique saísse no meio da noite pra ir encontrar o Simão”.	Professora responde: “Sozinho? Bom, era uma oportunidade, né? Mas lembra que ele saiu? Saiu mas não conseguiu encontrar. Pode sentar”.

Quadro 37 - Análise funcional do comportamento de comentar – Professora H.

As situações descritas demonstram momentos em que a professora possibilitou aos alunos comentar a respeito do assunto que estava sendo apresentado pela professora. Os comentários, como é possível observar, foram todos direcionados pela professora, que complementava a fala dos alunos e encerrava a participação dos mesmos. Considerando que a professora disponibiliza atenção aos alunos quando os mesmos fazem os comentários, é possível que o comportamento de comentar dos alunos seja mantido por reforçamento positivo, já que a atenção é um reforçador generalizado. Entretanto, tal categoria teve a menor frequência na turma da professora H, entre as quatro turmas. É importante ressaltar também, que para o item “Minha professora presta atenção na opinião dos alunos”, 59% (n=10) dos alunos responderam a opção “Às vezes”, indicando que a professora ora é atenciosa em relação ao que os alunos têm a dizer, ora não é. É possível que a professora só permita que os alunos comentem em alguns momentos, e dessa forma, o comportamento ocorre apenas quando a professora

sinaliza a possibilidade de reforço para os comentários, e por isso a frequência seja menor em relação às outras turmas.

Já o comportamento de “Realizar atividades” da turma da professora H apresentou a maior frequência entre as quatro turmas, sendo também o comportamento que mais ocorreu na própria turma, correspondendo a 60% (n=389) do total de comportamentos registrados na turma. Os fatores que podem ter levado os alunos a emitir com tal frequência esse comportamento serão ilustrados no Quadro 38.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Realizar atividades	<p>Professora explica a atividade que deve ser realizada.</p> <p>Os alunos devem continuar a história que a professora leu, a professora diz: “Agora você continua a história... Então, você agora usa a sua criatividade, de acordo com o que você desejou, como você desejou que essa história tivesse terminado. Combinado? Então vamos lá!”.</p>	Aluno copia a atividade do quadro.	<p>Professora passa pelas carteiras e para em algumas.</p> <p>Diz para o aluno que está copiando: “Aqui... a linha até o final!”.</p>
		Aluno copia a atividade do quadro.	Professora para na carteira do aluno e diz: “Cadê a marca do parágrafo?”.

Quadro 38 - Análise funcional do comportamento de realizar atividades – Professora H.

Nessa situação, enquanto os alunos copiavam a atividade do quadro, a professora passava pelas carteiras fiscalizando a cópia dos alunos. Em alguns momentos, parou em algumas carteiras e fez comentários como os descritos no Quadro 38. Depois de passar pela sala observando os alunos, a professora sentava em sua mesa e lá permanecia enquanto os alunos realizavam a atividade. Parece importante pontuar, que 82% (n=14)

dos alunos responderam que “sempre ou quase sempre” a professora “(...) olha se os alunos estão realizando as atividades que ela passou durante a aula” (Item 50 do IELP). Dessa forma, tal consequência apresentada pela professora pode ser recorrente, considerando que geralmente passa pela carteira dos alunos observando se os mesmos estão fazendo as atividades. Vale ressaltar ainda, que para os alunos que não realizavam a atividade ou que a faziam e conversavam com o colega ao mesmo tempo, a professora também apresentava consequências, como mostra o Quadro 39:

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Realizar atividades	Professora explicou a atividade e permanece sentada em sua mesa organizando seu material e observando os alunos.	Aluno faz a atividade enquanto conversa com o colega.	Professora diz: “Pronto meninos?”.
		Aluno finaliza a atividade e permanece sentado.	Professora diz: “Pronto G.?”.
		Aluna está com o lápis na mão olhando para o quadro.	Professora diz: “Vamos E.!”.

Quadro 39 - Análise funcional do comportamento de realizar atividades – Professora H.

Nos casos descritos, aparentemente a professora também apresenta consequências relacionadas à exigência quando os alunos não realizam a atividade ou quando realizam outra atividade simultaneamente (conversar com o colega, por exemplo). Tais consequências aconteceram em diversos momentos nas observações, por isso é possível supor que são frequentes na turma da professora H. Quando a professora chama a atenção do aluno que não está realizando a atividade ou conversando com outro colega, a probabilidade de que esses comportamentos ocorram novamente diminui, é provável que os alunos se comportem de forma a evitar a ocorrência de tais consequências, pois são constrangedoras, e, portanto, aversivas. Os Quadros 40 e 41 ilustram outras situações em que a consequência apresentada pela professora para o comportamento de realizar atividades foi constrangedora.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Realizar atividades	<p>Aula sobre pesos e medidas.</p> <p>Professora solicita que os alunos meçam a largura de seus penais como exemplo de medida.</p> <p>Professora observa os alunos fazendo a atividade.</p>	Aluna mede o penal.	<p>Professora diz: “Quanto que deu a largura aí atrás? R.!?”.</p>
		Aluno mede o penal.	<p>Professora diz com tom de voz elevado: “Você tá medindo altura! Aqui oh... meça!”.</p>

Quadro 40 - Análise funcional do comportamento de realizar atividades – Professora H.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Realizar atividades	<p>Professora diz uma lista de palavras com ‘S’ para que os alunos digam a letra quem vem antes de ‘S’.</p> <p>Professora diz: “(...) Balsa”.</p>	Aluno responde enquanto se movimenta na carteira: “L...”.	<p>Professora diz com tom de voz elevado: “Qual é o problema R.?”.</p>

Quadro 41 - Análise funcional do comportamento de realizar atividades – Professora H.

Observando todas as consequências apresentadas pela professora, é possível perceber que há pouca chance de o aluno fazer a atividade de maneira incorreta ou incompleta, não fazer a atividade ou emitir outro comportamento concorrente enquanto realiza a tarefa. Vale ressaltar que, para o item 27 “Quando os alunos erram um exercício, minha professora faz eles se sentirem mal” do IELP, 88% (n=15) dos alunos responderam que a professora age de tal forma “às vezes”. Considerando tal resultado, e as consequências observadas nas situações descritas, é possível supor que os alunos emitem o comportamento de realizar atividades com frequência elevada para fugir ou evitar as consequências aversivas apresentadas pela professora, já que chamar a atenção

do aluno enquanto este não faz a tarefa, conversa com o colega ou responde de maneira incorreta ou incompleta pode ser constrangedor, os alunos evitam essa consequência. É importante pontuar que os alunos, em geral, permanecem em silêncio quando fazem a atividade, as consequências descritas ocorreram em casos pontuais, e não frequentes.

Os comportamentos de “Chamar a professora” e “Fazer perguntas” apresentaram uma frequência bastante baixa, tanto em relação aos comportamentos emitidos na própria turma da Professora H, quanto em relação às outras turmas, correspondendo, juntos, a 2% (n=12) do total de comportamentos acadêmicos emitidos na turma. O Quadro 42 ilustra situações em que o comportamento de chamar a professora foi emitido pelos alunos, e a consequência apresentada pela professora.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Chamar a professora	Aula de pesos e medidas.	Aluno levanta a mão, solicitando interação.	Professora vê o aluno, mas, não lhe dá espaço para falar.
	Professora pergunta aos alunos o comprimento dos seus penais.	Aluna diz: “Professora... É oito milímetros? Professora?”.	Professora não responde.

Quadro 42 - Análise funcional do comportamento de chamar a professora – Professora H.

A segunda situação também foi considerada como uma pergunta, porém, a professora não atende o chamado da aluna e nem do aluno que levanta a mão solicitando espaço para interagir. O Quadro 43 ilustra situações em que o comportamento de “Fazer perguntas” ocorreu, em que as consequências foram diferentes das descritas no Quadro 42.

	<i>Antecedentes</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Consequências</i>
Fazer perguntas	Professora passa atividade no quadro e senta em sua mesa.	Aluna pergunta: “Mas precisa começar um novo parágrafo, prof?”.	Professora responde: “Não, você pode continuar aqui mesmo, depois das reticências”.

Aluno pergunta:	Professora responde:
“Professora, posso fazer o desenho de novo?”.	“Sim, faz embaixo”.

Quadro 43 - Análise funcional do comportamento de fazer perguntas – Professora H.

Nessas duas situações, a professora responde as perguntas dos alunos e a interação se encerra, ao passo que os alunos voltam para suas atividades. A atenção que a professora dispensa aos alunos que fazem perguntas pode ser considerada reforçadora, pois atende a demanda do aluno. Porém, a frequência de qual comportamento foi baixa, assim como o comportamento de chamar a professora. Observando o Quadro 42, é possível perceber que uma aluna chama a professora e, mesmo fazendo uma pergunta, não obtém resposta da docente. É possível que a professora ora dê atenção aos chamados e perguntas dos alunos, e ora não o faça. Porém, considerando a aversividade presente em outros momentos, é possível que os alunos evitem comportamentos que envolvam o contato direto com a professora, a fim de evitar consequências aversivas ou coercitivas. Tal suposição é possível, considerando que os comportamentos relacionados à interação com a professora apresentaram frequências bastante baixas, resultado diferente em relação às outras turmas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar se o estilo de liderança predominante no professor pode afetar a emissão de comportamentos acadêmicos nos alunos. Foi possível observar que há predominância do estilo autoritativo na maioria das professoras participantes, bem como do estilo negligente. Algumas professoras apresentaram a combinação de mais de um estilo de liderança, o que indica que realmente cada aluno mantém uma relação diferente com a professora. Chama atenção o fato de que os resultados mais altos foram para os estilos opostos: o negligente e o autoritativo. Tal dado corrobora com o estudo de Souza (2006) que aponta que os professores tem tendência a dispensar mais atenção a uns alunos do que a outros, por isso, para alguns a professora é negligente e, para outros, autoritativa.

A Professora A apresenta em sua turma maior frequência, em relação às outras professoras, de comportamentos relacionados a chamar a professora. Isso provavelmente ocorreu devido ao perfil da professora de sempre atender as solicitações dos alunos com prontidão e paciência, traço que pode ser atribuído à responsividade que alguns alunos apontaram como frequente nos comportamentos da professora. Vale ressaltar que a professora foi a que mais apresentou em sua turma inventários que indicam a percepção dos alunos para o estilo autoritativo. As principais características desse estilo estão relacionadas à atenção dispensada ao aluno, ao interesse pelo aluno e ao cuidado com delimitar regras que sejam congruentes com as capacidades dos alunos.

A turma da Professora B apresentou um elevado número de comportamentos relacionados a realizar atividades, e isso pode ter ocorrido devido ao perfil da professora de não esperar os alunos terminarem as atividades para corrigi-las, o que faz com que os alunos terminem as atividades mais rápido e possam iniciar outra na sequência, traço que pode ser atribuído ao perfil negligente apontado por alguns alunos, em que a professora não se mostra muito atenta às necessidades dos alunos (nesse caso, não está atenta se os alunos apreenderam o conteúdo ou se vão simplesmente copiar a atividade corrigida). É interessante apontar também, que os comportamentos coercitivos apresentados pela professora podem inibir os alunos de realizar as atividades com cautela, e por isso podem terminar mais rápido, tanto para evitar broncas da professora, quanto para evitar as estimulações aversivas que surgem de não obter sucesso ao responder uma atividade. Vale ressaltar ainda, que, nessa categoria, os comportamentos eram registrados sempre que os alunos iniciavam uma nova atividade, porém, tal

registro não indica se o aluno finalizou a atividade, e, se caso o tenha feito, se a finalizou com sucesso. Diferente da professora A que corrigia individualmente as atividades dos alunos, mesmo que isso demandasse mais tempo, a professora B corrigia as atividades no quadro pouco tempo após disponibilizar as mesmas aos alunos. Sendo assim, a quantidade de comportamentos emitidos pela turma talvez não tenha relação direta com a consequência apresentada pela professora, é provável que outras variáveis estejam em voga, como as já citadas acima. Vale ressaltar ainda, que a professora B apresentava comportamento diferenciado com determinados alunos, o que faz com que seus alunos percebam nela comportamentos diferentes, o que justifica os resultados encontrados no IELP.

A Professora F apresenta em sua turma uma frequência menor de comportamentos acadêmicos em relação às outras turmas. Assim como na turma da professora A, a turma da professora F apresentou frequência elevada do comportamento de fazer perguntas. Pode-se observar que para esse comportamento, a professora sempre respondia aos alunos de modo acolhedor, e, em seguida, seguiam-se outras perguntas ou comentários da turma, tornando o clima da sala aberto à opinião dos alunos. Tal comportamento da professora é característico do estilo de liderança autoritativo, em que o professor está atento ao comportamento do aluno e fica sob controle das necessidades da criança. Vale ressaltar, entretanto, que embora a professora tenha apresentado maior índice para o estilo autoritativo, houve também diversos resultados que apontaram para os outros estilos. Considerando que a frequência de comportamentos acadêmicos no total da turma foi menor em relação às outras, é possível que a professora apresente de fato um perfil mais voltado ao estilo negligente ou permissivo com os alunos. Porém, a pouca quantidade de comportamentos acadêmicos não indica que tais comportamentos não tenham qualidade.

A turma da Professora H chama a atenção pela quantidade grande de comportamentos relacionados a realizar as atividades, foi a turma que apresentou a maior frequência para esse comportamento. Esse dado chama a atenção, pois essa professora apresentou um índice elevado de alunos que percebem a professora como autoritária, o que poderia fazer com que os alunos, diante da pouca disponibilidade de reforçadores positivos, emitissem uma quantidade menor de comportamentos acadêmicos. Porém, eles emitem esse número elevado de comportamentos justamente para evitar as consequências aversivas de não o fazer, sendo assim, emitem em alta taxa apenas para fugir logo de tal situação aversiva. Pode-se supor também, que os alunos

simulam a realização das atividades e esperam pela correção da professora, considerando que a mesma não corrige as atividades individualmente, e sim apenas no quadro negro, o que facilita a simples cópia pelos alunos. É importante salientar ainda, que o nível de coerção apontado pelos alunos foi considerado como “tendência a alto” ou “alto” por todos os alunos. Tal dado indica que realmente os alunos podem estar se comportando apenas para evitar consequências coercitivas advindas da professora, e por isso produzem em grande quantidade.

Diante dos dados levantados pela pesquisa, é plausível concluir que é possível que a ligação entre o estilo de liderança e a frequência de comportamentos acadêmicos emitidos pelos alunos, de fato, exista, mas não significa que o estilo mais visado (autoritativo) seja aquele que propiciará maior frequência de emissão de comportamentos acadêmicos pelos alunos. Isso pode ser constatado, levando em conta a professora F, por exemplo, que apresentou um baixo índice de comportamentos acadêmicos emitidos em sua turma, mas um índice mais elevado para o estilo autoritativo. A professora A, que apresentou um índice maior também para o estilo autoritativo, apresentou a menor frequência de comportamentos acadêmicos de realizar atividades. Em contrapartida, a professora H, que apresentou o maior índice para o estilo autoritário, apresentou o maior índice também de comportamentos de realizar atividades e a professora B, que apresentou maior incidência de resultados apontando para o estilo autoritativo, apresentou o menor índice de comportamentos de fazer perguntas, que, considerando o perfil predominante da professora apontado pelos alunos, deveria ser mais elevado, assim como na turma da professora A e F.

Dessa forma, é possível concluir que, muito mais do que a frequência de comportamentos acadêmicos emitidos pelos alunos, é importante que o ambiente da sala de aula seja agradável, já que a quantidade das atividades não é sinônimo de qualidade. As turmas das professoras A e F, por exemplo, apresentaram frequências maiores para comportamentos acadêmicos relacionados à interação com a professora, enquanto que as turmas das professoras B e H apresentaram frequências maiores para comportamentos relacionados à produção dos alunos. Nos dois primeiros ambientes, de acordo com a percepção da pesquisadora, os alunos não se mostravam ansiosos ou inseguros, aparentavam emitir comportamentos acadêmicos não apenas por obrigação, mas também porque o próprio comportamento em si já era reforçador, ao contrário dos dois últimos ambientes, em que as consequências apresentadas pelas professoras eram por vezes hostis e pouco ou nada contingentes aos comportamentos dos alunos. Nas

turmas das professoras A e F, os alunos tinham atenção direta da professora geralmente mediante a solicitação, nas turmas das professoras B e H, tal consequência nem sempre acontecia.

Foi possível observar que algumas consequências apresentadas pelas professoras eram contingentes ao comportamento dos alunos, e outras não. Quando a professora A corrige a atividade dos alunos individualmente logo após os mesmos a realizarem, a mesma sinaliza algumas consequências para o comportamento de fazer a atividade: os alunos tem a correção e a garantia de saber se obteve sucesso ou não na atividade e a atenção da professora. Da mesma forma na turma da professora F, os alunos tem a garantia de que se realizarem perguntas ou fizerem comentários serão contemplados e terão suas opiniões e dúvidas respeitadas, pois a consequência é clara e contingente à solicitação do aluno. Dessa forma, o comportamento dos alunos tem consequências claras e diretas, o aluno sabe o que irá acontecer se fizer a atividade ou se fizer uma pergunta, e a consequência é prazerosa, não há coerção e o aluno sente-se a vontade para solicitar a ajuda da professora. As professoras B e H, porém, nem sempre apresentavam consequências diretas para o comportamento dos alunos, apresentando mais consequências para o não fazer, ou para a atividade incorreta, do que para o comportamento esperado. Diante de tais consequências, os alunos fazem as atividades ou emitem comportamentos relacionados às mesmas apenas para evitar a coerção, e não porque seu comportamento foi positivamente reforçado.

É interessante ressaltar, além de tudo, que a presente pesquisa, ao descrever e analisar minuciosamente e especificamente a relação professor-aluno, pode identificar que há comportamentos tanto do professor, quanto do aluno, que influenciam no processo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar tal dado, considerando que pesquisas (OLIVEIRA E ALVES, 2005, SCHUVETER, 2008 e PAIVA E DEL PRETTE, 2010) apontam que as professoras, mesmo considerando-se parte importante do processo de ensino-aprendizagem, não conseguem descrever qual sua influencia nesse processo, atribuindo o sucesso ou fracasso do aluno à motivação, aspectos cognitivos ou interesse do aluno. Os dados aqui apresentados, em contrapartida, demonstram que as interações ocorridas em sala de aula são parte crucial no que diz respeito à emissão de comportamentos acadêmicos pelos alunos. Isso fica claro quando são observados comportamentos das professoras que podem diminuir ou aumentar a chance de o aluno se comportar de tal forma, como quando a professora A corrige as

atividades dos alunos prontamente, ou mesmo quando a professora B responde de forma coercitiva o pedido do aluno para corrigir sua atividade.

Outro aspecto relevante a se destacar diz respeito ao valor empregado no conteúdo em detrimento das relações interpessoais no âmbito da sala de aula. A formação de professores, apoiando-se em uma grade generalista, acaba dando enfoque exaustivo no conteúdo que o professor precisa saber para ensinar, e pouco apresenta aos futuros profissionais quais são as habilidades sociais necessárias para ser professor. Zanotto (2000) afirma que para entender o comportamento do professor, é preciso entender sua história, que é única e particular, bem como entender em que comunidade está inserido, pois tais características são levadas para a sala de aula no momento da atuação do professor, e por isso precisam de atenção. Considerando isso, deveria ser parte da formação do professor o desenvolvimento de autoconhecimento e autocontrole, para que o mesmo observe seus comportamentos enquanto ensina, e possa assim avaliar quais contingências o controlam, identificando o que pode fazer diferente, o que pode permanecer como está, e o que necessita ser extinto.

Algumas limitações foram encontradas, como por exemplo, a observação e registro de uma turma inteira por um curto período de tempo. O registro de comportamento de todos os alunos, ocorrendo em conjunto também foi um obstáculo, considerando que, provavelmente, alguns comportamentos não foram anotados. Outro limite encontrado foi o pouco espaço disponível em sala de aula para realizar a filmagem das observações. Sugere-se também, que em um estudo posterior, sejam analisadas a interação da professora com cada aluno individualmente, para analisar de maneira mais assertiva quais as diferenças de interação que a professora apresenta com um aluno que a percebe como autoritativa, de um aluno que a percebe como negligente e assim por diante.

Por fim, algumas considerações a respeito da presente pesquisa podem ser feitas: o que é mais importante: a quantidade de comportamentos acadêmicos emitidos pelos alunos, ou a qualidade? A produtividade dos alunos, ou a garantia de que os mesmos estejam se sentindo acolhidos em um ambiente que possa permitir a produtividade sem a aversividade?

De acordo com os dados e resultados apresentados na presente pesquisa, é possível dizer que a qualidade dos comportamentos acadêmicos e o ambiente acolhedor e agradável são mais importantes do que a quantidade de comportamentos acadêmicos que os alunos emitem. Porém, isso tudo só é viável diante de uma boa relação entre

professor e aluno. Essa relação, contudo, depende de diversas variáveis que nem sempre estão visíveis ao professor: é necessário ao mesmo estar atento ao comportamento do aluno e também ao próprio comportamento, o que exige do professor conhecer as variáveis que controlam o seu próprio comportamento, tarefa complexa, mas de extrema importância para que o professor possa manejar da melhor forma possível o comportamento de seus alunos e também o seu próprio. Vale ressaltar, entretanto, que a falta de apoio (salário adequado, apoio pedagógico, apoio psicológico, etc.) ao professor em relação às suas práticas e mesmo em relação aos conflitos que emergem da sala de aula, são impeditivos ao bom desenvolvimento de uma relação positiva entre professores e alunos. Programas que envolvam o treinamento de habilidades sociais e de liderança de professores se fazem extremamente necessários para que tal desenvolvimento aconteça, pois dessa forma, a qualidade será apenas consequência de uma boa relação entre professor e aluno.

Skinner (1975) afirmou que se tecnologias de ensino fossem inseridas na sala de aula, o professor teria mais tempo para se dedicar aos alunos de forma intelectual, emocional e cultural, aspectos esses que só podem ser trabalhados no contato humano, e o presente trabalho vai ao encontro de tal afirmação. Porém, como a inserção de tais tecnologias não parece ser uma possibilidade presente no momento, outras variáveis podem ser inseridas no ambiente escolar para promover esse contato entre professores e alunos. O desenvolvimento de programas de treinamento, como já citado, podem trazer alunos e professores para mais perto, tornando o vínculo professor e aluno mais próximo e, conseqüentemente, trazendo para mais perto do aluno a educação e o conhecimento em si.

REFERÊNCIAS

- AULTMAN, Lori Price; WILLIAMS-JOHNSON, Meca R.; SCHUTZ, Paul A. Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with “the line”. **Teaching and Teacher Education**, v.25, n. 5, p.636–646, jul. 2009.
- BANACO, Roberto Alves. Emoções e Ação Pedagógica na Infância: Contribuições da Psicologia Comportamental. **Temas Em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, p. 57-65, 1993.
- BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CAMPOS, Renata Araújo; VALENTIM, Tássia Azevedo. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.28, n.4, out./dez. 2011.
- BATISTA, Ana Priscila; WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyj. **Professores e Estilos de Liderança** - Manual para identificá-los e modelo teórico para compreendê-los. Curitiba: Juruá, 2015.
- BATISTA, Ana Priscila. **Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa da Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- BATISTA, Ana Priscila; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 299-307, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a13v16n2.pdf>>. Acesso em: 21 de abril, 2014.
- BAUMRIND, Diana. Effects of authoritative control on child behavior. **Child Development**, v. 37, p. 887-907, 1966.
- BAUMRIND, Diana. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. **Genetic Psychology Monographs**, v. 75, p. 43-88, 1967.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 de maio, 2014.

CHIPPARI, Maríantonía; SAMELO, Mariana Janiário; CAPELARI, Angélica. Ensino da Análise do Comportamento e Desdobramentos: a relação Professor-Aluno e variáveis que influenciam a aprendizagem. **Comportamento em Foco**, v.1, São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental - ABPMC, p. 125-130, 2011.

CORRÊA, Carmen Izaura Molina. **Habilidades sociais e educação**: programa de intervenção para professores de uma escola pública. 2008. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2008.

CORTEGOSO, Ana Lucia; BOTOME, Sílvia Paulo. Comportamentos de agentes educativos como parte de contingências de ensino de comportamentos ao estudar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 50-65, Mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de maio, 2014.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 270 p.

FERNANDES, Estefania Cheruli; SANTOS, Antônio Carlos Godinho. Programação de contingências reforçadoras no fortalecimento de repertórios pró-sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Campinas, v. 11, n. 2, p.285-304, 2009.

FERNANDEZ, Melanie A.; *et al.* Teacher-Child Interaction Training: A Pilot Study With Random Assignment. **Behavior Therapy**, v. 46, n. 4, p. 463-477, 2015.

FERREIRA, M. C. T; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, p. 35-44, 2002.

GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. **Análise funcional da relação professor-aluno**: um exercício de identificação de controles recíprocos. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental). Universidade de São Paulo, 1990.

GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. Interação social na escola: professor e aluno construindo o processo de ensino-aprendizagem. **Temas em Psicologia**, v3, p.29-38, 1993.

GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara; DURAN, Álvaro Pacheco. Interação professor aluno: o que perguntam os alunos? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.9, n. 2, p. 243-259, 1993.

GUALBERTO, Priscila Mara de Araújo. **Avaliação de habilidades pré-aritméticas e ensino de adição e subtração para crianças**: contribuições da Análise do Comportamento. 2013. 239 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal de São Carlos, 2013.

HÜBNER, Maria Martha Costa; MARINOTTI, Mirian. (Org.). Crianças com dificuldades escolares. In: E. F. M. de Silveiras (Org.), **Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil**. Campinas: Papyrus, p.259-304, 2000.

LOPES, Carlos Eduardo. Uma proposta de definição de comportamento no behaviorismo radical. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-13, 2008. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/206/172>>. Acesso em: 14 de julho, 2015.

LORENA, Angela Bernardo; CASTRO-CANEGUIN, Janaína de Fátima; CARMO, João dos Santos. Habilidades numéricas básicas: Algumas contribuições da análise do comportamento. **Estudos de Psicologia**, 18(3), julho-setembro, p. 439-446, 2013.

MIKAMI, Amori Yee, *et al.* Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. **Journal of School Psychology**, v. 50, n. 1, p. 95–111, 2012.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ALVES, Paola Biasoli. Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 227-238, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/10.pdf>>. Acesso em: 21 de abril, 2014.

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 75-85, jan./jun. 2009.

PERGHER, Nicolau Kuckartz; COLOMBINI, Filipe; CHAMATI, Ana Beatriz D.; FIGUEIREDO, Saulo de Andrade; CAMARGO, Maria Isabel Pires de Camargo. Desenvolvimento de hábitos de estudo. In: BORGES, Nicodemos; CASSAS, Fernando Albregard, e col. **Clínica Analítico-Comportamental** - Aspectos teóricos e práticos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

PICADO, Juliana da Rosa; ROSE, Tânia Maria Santana. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n.1, 2009.

REGRA, Janaína Aparecida Gomes. Aprender a estudar. In: HUBNER, Maria Marta; MARINOTTI, Miriam (Orgs.). **Análise do Comportamento para a educação: contribuições recentes**. Santo André: ESETec, p.416-427, 2005.

SCHUVETER, Maria Helena. **A interação professor-aluno nas atividades de escrita: um estudo em salas de 1º ano do ensino fundamental**. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2008.

SILVA, Alaídes Pereira da. **Diálogo e qualidade na educação infantil: um estudo de relações na sala de aula**. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2006.

SILVA, Ana Paula da. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). In: Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

SKINNER, Burrhus Frederick. **Contingências de reforço**. São Paulo: Abril Cultural, 1969/1980.

SKINNER, Burrhus Frederick. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

SKINNER, Burrhus Frederick. **Tecnologias do ensino**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

SKINNER, Burrhus Frederick. **Ciência e Comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1998.

SOARES, Tufi Machado (Cols.). A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26 n.1, p157-170, jan./mar. 2010.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula**. 2006. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

STETSON, Ranae; *et al.* Home Visits: Teacher Reflections about Relationships, Student Behavior, and Achievement. **Teacher Education**, v. 21 n. 1, p.21-37, 2012.

TODOROV, João Cláudio. Sobre uma definição de comportamento. **Revista Perspectiva**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 32-37, 2012. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/89bfd6_499e6fc71045436a92f0ef665eedd686.pdf>. Acesso em: 12 de maio, 2015.

VANDENBERGHE, Luc. A prática e as implicações da análise funcional. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 35-45, 2002. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/121/109>>. Acesso em: 21 de abril, 2014.

VIECILI, Juliane; MEDEIROS, José Gonçalves. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **Psico-USF**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 229-238, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v7n2/v7n2a12.pdf>>. Acesso em: 21 de abril, 2014.

UNRAU, Norman; RAGUSA, Gisele; BOWERS, Erica. Teachers Focus on Motivation for Reading: "It's All about Knowing the Relationship". **Reading Psychology**, v.36, n. 2, p.105-144, 2015.

WAGNER, Adriana; DOTTA, Renata Maria; LÓPEZ, Vanessa Beckenkamp. O resgate da relação professor-aluno: uma intervenção no espaço escolar. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 635-643, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/497/366>>. Acesso em: 21 de abril, 2014.

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. **Formação de professores:** a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: Educ - Editora da PUC-SP, 2000.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

Nós, Mariangela de Freitas Dias e Suzane Schmidlin Lohr, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando seu/sua filho (a), a participar de um estudo intitulado “Estilos de liderança de professores e comportamento acadêmico dos alunos” Essa pesquisa se faz importante, pois a relação professor-aluno se configura como um dos pilares do desenvolvimento infantil, portanto, constitui um aspecto relevante para estudos.

a) O objetivo desta pesquisa é verificar se há relação entre o estilo de liderança adotado pelo professor e a emissão de comportamentos acadêmicos dos alunos.

b) Caso você autorize seu filho a participar da pesquisa, será necessário permitir que ele responda um questionário chamado “Inventário de Estilos de Liderança de Professores”. Se você autorizar, serão realizadas também filmagens das interações entre o professor e a turma de seu filho. Após assinar o termo autorizando a inclusão de seu filho na pesquisa, ele será informado sobre as atividades previstas e se concordar, assinará um Termo de Assentimento.

c) Em data agendada com a professora regente da turma, seu filho e seus colegas responderão ao Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP). A aplicação do instrumento será feita de forma coletiva, em uma sala de aula da própria escola que seu filho estuda, imediatamente após o término da aula. No início da aplicação, as crianças serão informadas sobre a pesquisa, a garantia da confidencialidade dos dados e o caráter voluntário da participação. O tempo necessário para o preenchimento será de, aproximadamente, 30 minutos. Ao aceitar a participação de seu filho nesse estudo, você deve permitir também que a pesquisadora realize observações e filmagens da interação entre professora e seu filho, durante o período da aula. Serão realizadas três observações em sala, que serão filmadas, com duração de 30 minutos.

d) Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos. Porém, é possível que seu filho experimente algum desconforto, devido ao teor avaliativo do questionário que será aplicado. Para minimizar esse possível desconforto, a pesquisadora estará presente na sala durante todo o período da aplicação do inventário para sanar dúvidas, e solicitará a professora regente que não esteja presente no momento da aplicação. Caso o desconforto não cesse, seu filho poderá solicitar seu desligamento da pesquisa, e então os termos de consentimento serão devolvidos. Caso haja algum dano maior, a pesquisadora se compromete a prover meios para repará-los por meio de encaminhamento a Clínica-Escola de Psicologia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, sendo o tratamento gratuito.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: podermos conhecer melhor a relação professor-aluno e suas implicações para o aluno; identificar os estilos de liderança mais predominantes nas escolas participantes, o que pode auxiliar os professores a mudarem suas práticas, se assim preferirem. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico na área de relacionamento interpessoal na educação.

f) As pesquisadoras Mariangela de Freitas Dias, Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, e Suzane Schmidlin Lohr, Psicóloga, Prof^ª Dra do

mesmo programa, responsáveis por este estudo poderão ser contatadas por telefone e-mail descritos a seguir: Mariangela – (41) 9142-9041, mariangela.fdias@gmail.com; Suzane - lohr@superig.com.br. Também poderá contatar a pesquisadora principal no seguinte endereço: Rua Paulina Maria da Luz, 311, Curitiba – PR.

g) A sua participação e de seu filho neste estudo é voluntária e se você ou seu filho não quiserem mais fazer parte da pesquisa, poderão desistir a qualquer momento e solicitar que lhes devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

l) Caso qualquer informação seja divulgada em relatório ou publicação acadêmica, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade dos participantes seja preservada e permaneça mantida a confidencialidade. As observações serão filmadas, respeitando-se completamente o anonimato de alunos e professores. Tão logo analisados os dados e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.

m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.

n) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome do seu filho, e sim um código.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da participação do meu filho (a). Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete meu relacionamento ou do meu filho (a) com as pesquisadoras. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto interesse em que meu filho (a) participe da pesquisa.

Eu autorizo e concordo voluntariamente com a participação do meu filho nesse estudo.

Assinatura da Mãe/Pai e/ou Responsáveis

Assinatura da Pesquisadora

Local e data

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Nós, Mariangela de Freitas Dias e Suzane Schmidlin Lohr, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você e seus alunos a participarem de um estudo intitulado “Estilos de liderança de professores e comportamento acadêmico dos alunos”. Essa pesquisa se faz importante, pois a relação professor-aluno se configura como um dos pilares do desenvolvimento infantil, portanto, constitui um aspecto relevante para estudos.

a) O objetivo desta pesquisa é verificar se há relação entre o estilo de liderança adotado pelo professor e a emissão de comportamentos acadêmicos dos alunos.

b) Caso você concorde participar da pesquisa, será necessário permitir que seus alunos respondam um questionário chamado “Inventário de Estilos de Liderança de Professores”. Após a sua autorização, a pesquisadora fará contato com as crianças, explicando sobre a pesquisa e enviando TCLE informando aos pais sobre o estudo. As crianças cujos pais assinarem o termo autorizando sua inclusão na pesquisa, serão informadas sobre as atividades previstas e se concordarem, assinarão Termo de Assentimento. Se você autorizar, serão realizadas também filmagens das interações entre você e a sua turma.

c) Em data agendada com você, seus alunos responderão ao Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP). A aplicação do instrumento será feita de forma coletiva, em uma sala de aula da própria escola, imediatamente após o término da aula. No início da aplicação, as crianças serão informadas sobre a pesquisa, a garantia da confidencialidade dos dados e o caráter voluntário da participação. O tempo necessário para o preenchimento será de, aproximadamente, 30 minutos. Ao aceitar participar desse estudo, você deve permitir também que a pesquisadora realize observações e filmagens da interação entre você e seus alunos, durante o período da aula. Serão realizadas três observações da turma, que serão filmadas, com duração de 30 minutos.

d) Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos. Porém, é possível que você ou seus alunos experimentem algum desconforto, devido ao teor avaliativo do questionário que será aplicado, ou mesmo devido às observações. Para minimizar esse possível desconforto, a pesquisadora estará presente na sala durante todo o período da aplicação do inventário para sanar dúvidas, e lhe solicitará que não esteja presente no momento da aplicação. Caso o desconforto não cesse, você ou seus alunos poderão solicitar seu desligamento da pesquisa, e então os termos de consentimento serão devolvidos. Caso haja algum dano maior, a pesquisadora se compromete a prover meios para repará-los por meio de encaminhamento a Clínica-Escola de Psicologia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, sendo o tratamento gratuito.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: poderemos conhecer melhor a relação professor-aluno e suas implicações para o aluno; será possível identificar ainda os estilos de liderança mais predominantes nas escolas participantes, o que pode auxiliar você e seus colegas professores a modificarem suas práticas, se identificarem que podem ser melhores. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico na área de relacionamento interpessoal na

educação. De qualquer forma, a pesquisadora se compromete a voltar à escola para apresentar os resultados da pesquisa a todos os participantes.

f) As pesquisadoras Mariangela de Freitas Dias, Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, e Suzane Schmidlin Lohr, Psicóloga, Profª Dra do mesmo programa, responsáveis por este estudo poderão ser contatadas por telefone e-mail descritos a seguir: Mariangela – (41) 9142-9041, mariangela.fdias@gmail.com; Suzane - lohr@superig.com.br. Também poderá contatar a pesquisadora principal no seguinte endereço: Rua Paulina Maria da Luz, 311, Curitiba – PR.

g) A sua participação é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhes devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

l) Caso qualquer informação seja divulgada em relatório ou publicação acadêmica, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade dos participantes seja preservada e permaneça mantida a confidencialidade. As observações serão filmadas, respeitando-se completamente o anonimato de alunos e professores. Tão logo analisados os dados e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.

m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.

n) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da minha participação e de meus alunos. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete meu relacionamento com as pesquisadoras. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto interesse em participar da pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do (a) Professor (a)

Local e data

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO C

TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Estilos de Liderança de Professores e Comportamento Acadêmico dos Alunos”. Seus pais já permitiram a sua participação. Nós queremos saber se o modo como o seu professor lidera a sua turma, influencia no seu comportamento de estudar, fazer perguntas, tirar dúvidas e etc. **Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não terá nenhum problema se desistir.**

A pesquisa será feita na sua sala de aula, onde você e seus colegas terão de responder um questionário com perguntas sobre sua professora. Para isso, será usado o Inventário de Estilos de Liderança de Professores - IELP. O uso desse questionário é considerado seguro, mas é possível que você se sinta um pouco desconfortável por ter que respondê-lo, mas estarei na sua sala para ajuda-lo caso isso aconteça. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (41) 9142-9041 da pesquisadora Mariangela de Freitas Dias, ou pelo e-mail da orientadora Suzane S. Lohr, lohr@superig.com.br.

Mas há coisas boas que podem acontecer como, por exemplo: você pode dizer as coisas que gosta e não gosta na relação com sua professora, e isso pode ajudá-la a melhorar ainda mais a relação dela com você e seus colegas.

Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, eu voltarei na sua escola para explicar os resultados desse estudo. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar a mim, Mariangela de Freitas Dias ou à orientadora da pesquisa, profa. Suzane S. Lohr. Eu escrevi o telefone e e-mail na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Estilos de Liderança de Professores e Comportamento Acadêmico dos Alunos”, que tem como objetivo saber se o modo como o seu professor lidera a turma, influencia no comportamento de estudar, fazer perguntas, tirar dúvidas e etc. dos alunos. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, e que não receberei nenhuma punição por isso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Curitiba, _____ de _____ de 20____.

ANEXO D

INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES – IELP

Caro(a) participante: A sua ajuda é muito importante para essa pesquisa sobre o relacionamento entre professora e alunos, mas você só participa se quiser e pode desistir a qualquer momento. Por favor, responda sinceramente todos os itens, sem deixar nenhum em branco. Não existem respostas certas ou erradas! Você não precisa escrever seu nome e ninguém, além das pesquisadoras, saberá suas respostas.

Idade: _____ Gênero: () feminino () masculino

Escola: _____ Município: _____

Responda abaixo sobre sua professora atual, aquela que passa a maior parte do tempo com a sua turma. Caso seja homem, considere “o professor”. Ao lado de cada frase, marque com um X no quadrinho que melhor representa o quanto ela se comporta da forma descrita. Mesmo que uma situação nunca tenha acontecido, responda como você acha que ela agiria. Veja um exemplo de como responder a seguir.

ITEM	Nunca ou Quase nunca	Às vezes	Sempre ou Quase sempre
1 Minha mãe se preocupa com minhas notas			X

ITEM	Nunca ou Quase nunca	Às vezes	Sempre ou Quase sempre
1. Minha professora é alegre			
2. Quando uma pessoa vem na sala de aula, minha professora fala mal dos alunos na frente de todos			
3. Minha professora faz carinho nos alunos			
4. Minha professora diz quais são as regras na sala de aula			
5. Minha professora elogia quando os alunos acertam um exercício			
6. Minha professora cobra que os alunos cumpram as regras			
7. Minha professora humilha os alunos			
8. Minha professora elogia quando os alunos			

tiram boas notas			
ITEM	Nunca ou Quase nunca	Às vezes	Sempre ou Quase sempre
9. Minha professora diz quais são as regras da escola			
10. Minha professora diz que um aluno é melhor do que o outro			
11. Minha professora elogia quando os alunos se comportam bem			
12. Minha professora usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos)			
13. Quando tem uma apresentação na escola, minha professora pede para os alunos participarem			
14. Minha professora diz para os alunos se alimentarem bem			
15. Minha professora explica que seguir as regras é importante			
16. Minha professora manda bilhetinho para os pais por qualquer comportamento que ela acha errado dos alunos			
17. Minha professora elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ela não estava na sala de aula			
18. Minha professora culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade			
19. Minha professora explica o que acontece com quem segue as regras			
20. Minha professora se dá muito bem com os			

alunos			
21. Minha professora parece sentir raiva dos alunos			
ITEM	Nunca ou Quase nunca	Às vezes	Sempre ou Quase sempre
22. Minha professora diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer a regra			
23. Minha professora fala coisas dos alunos que eles não gostam			
24. Minha professora fica de mau humor			
25. Minha professora se preocupa quando tem algum aluno doente			
26. Quando um aluno está com um comportamento estranho, minha professora tenta saber o que aconteceu			
27. Quando os alunos erram um exercício, minha professora faz eles se sentirem mal			
28. Minha professora elogia quando os alunos se comportam como diz a regra			
29. Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa			
30. Quando a atividade é em grupo, minha professora diz que todos têm que participar			
31. Minha professora combina com os alunos algumas regras			
32. Minha professora tenta saber quais atividades os alunos fazem fora da escola			
33. Minha professora grita			
34. Minha professora pergunta o que os alunos fizeram nas férias			
35. Minha professora olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho			

36. Minha professora procura saber o que aconteceu quando alguém falta aula			
37. Minha professora fica irritada por qualquer coisa que os alunos façam			
ITEM	Nunca ou Quase nunca	Às vezes	Sempre ou Quase sempre
38. Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas na matéria			
39. Minha professora castiga quem não faz a tarefa			
40. Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas em casa			
41. Quando muda de atividade, minha professora explica o que os alunos devem fazer			
42. Minha professora deixa que os colegas xinguem um aluno			
43. Minha professora explica de novo quando os alunos prestam a atenção, mas não entendem a matéria			
44. Minha professora fala palavrões			
45. Minha professora fala para os alunos serem bem educados			
46. Minha professora tira sarro dos alunos			
47. Minha professora gosta quando os alunos se interessam por uma matéria nova			
48. Minha professora pede que os alunos sejam organizados com seus materiais			
49. Minha professora presta atenção na opinião dos alunos			
50. Minha professora olha se os alunos estão realizando as atividades que ela passou durante a aula			

51. Para a minha professora, todos os alunos são importantes			
52. Minha professora gosta dos alunos			
53. Minha professora pede para os alunos estudarem mais quando as notas estão ruins			
ITEM	Nunca ou Quase nunca	Às vezes	Sempre ou Quase sempre
54. Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado			
55. Minha professora pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas			
56. Minha professora fala mal dos alunos			

Obrigada!

ANEXO E

Categorias de Comportamento	Frequência
<p>FAZER PERGUNTAS</p> <p>O aluno faz perguntas sobre conteúdo que a professora já explicou ou está explicando, faz perguntas relacionadas às tarefas (por ex.: pergunta como deve resolver as atividades), tira dúvida sobre a atividade ou conteúdo que a professora explicou, solicita mais informações sobre a atividade/conteúdo.</p> <p>Exemplos: “Professora, é conta de mais ou de menos?”, “É pra escrever a tabuada também?”, “Professora, pode explicar de novo?”.</p> <p>Contabilização: A cada vez que o aluno faz uma nova pergunta direcionada a professora, mesmo que ela não responda, é computada a emissão de um comportamento.</p>	
<p>CHAMAR PROFESSORA</p> <p>O aluno chama a professora enquanto está fazendo atividade, levanta da carteira e se dirige até a professora buscando tomar a atenção dela para si, pede ajuda da professora enquanto está fazendo alguma atividade.</p> <p>Exemplos: “Professora...” “Professora, corrige o meu caderno?”, “Professora, professora, vem aqui”.</p> <p>Contabilização: A cada vez que o aluno chama a professora, mesmo que ela não atenda o chamado, é computada a emissão de um comportamento.</p>	
<p>RESPONDER SOLICITAÇÕES DA PROFESSORA</p> <p>O aluno responde perguntas feitas pela professora (direcionadas somente a ele ou a turma toda), sozinho ou junto aos outros colegas.</p> <p>Exemplos: “Eu sei professora, é 4!”, “Antes de P e B só vem M!”.</p> <p>Contabilização: A cada vez que o aluno responde solicitações/perguntas feitas pela professora, é computada a emissão de um novo comportamento.</p>	
<p>REALIZAR ATIVIDADES ESCOLARES</p>	

<p>O aluno obedece a comandos da professora para fazer atividades, realizando as tarefas que ela passou: pegar o material necessário para realizar atividade (lápis, borracha, régua, cola, etc.), pegar o livro ou caderno, escrever no caderno ou livro, ler (em voz alta ou em silêncio), ir ao quadro negro resolver atividade, pedir para ir ao quadro negro.</p> <p>Exemplos: O aluno está sentado escrevendo no caderno logo após o comando da professora, o aluno pega os materiais que a professora pediu, o aluno pede para ir ao quadro: “Professora, posso resolver a número 5 no quadro?”.</p> <p>Contabilização: A cada vez que o aluno inicia uma nova atividade escolar, é computada a emissão de um novo comportamento (nessa categoria, mesmo que o aluno deixe de lado a atividade e volte a realiza-la em seguida, apenas um registro é feito. Um novo registro é feito apenas quando uma nova atividade se inicia).</p>	
<p>COMENTAR</p> <p>O aluno faz comentários sobre a explicação da professora, fala que terminou a atividade, diz se acertou ou errou uma questão na hora da correção, dá sua opinião sobre o conteúdo e/ou falas da professora ou sobre matéria/atividade escrita no quadro.</p> <p>Exemplos: “Professora, isso é parecido com aquela história que a gente viu ontem né?”, “Professora, tem acento ali no E”, “Eu acertei essa, prof!”.</p> <p>Contabilização: A cada vez que o aluno faz um comentário, é computada a emissão e um novo comportamento.</p>	